

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ISABELLE BERGERON

LA SOIRÉE D'INFORMATION ET LE DÉVELOPPEMENT DU LIEN DE CONFIANCE
ENTRE LES PARENTS D'ÉLÈVES ET L'ENSEIGNANTE DU PRIMAIRE

JANVIER 2010

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Cette étude s'intéresse aux attentes des parents d'élèves du primaire à l'égard de la soirée d'information en début d'année scolaire. Elle explore plus particulièrement les attentes des parents en termes d'accueil, d'information et d'échanges ainsi que leurs perceptions du développement du lien de confiance avec l'enseignante de leur enfant. Un lien étroit existe entre les relations positives et la confiance. En fait, des relations positives jettent les jalons propices à l'établissement de la confiance entre parents et éducateurs. C'est selon les quatre grands thèmes - l'approche, les attitudes, l'atmosphère et les actions - proposés par Christenson et Sheridan (2001) que s'inscrivent les concepts majeurs de cette recherche. La recherche suit un paradigme qualitatif et explore les perceptions de huit (8) parents d'élèves de 5^e année du primaire. La cueillette de données a été effectuée en septembre 2006 dans le cadre de deux entrevues individuelles réalisées auprès de chacun des participants, une première, avant la soirée d'information et une seconde, les jours suivant la soirée d'information. Les résultats indiquent que les parents participants s'attendent à ce que l'accueil soit chaleureux et individualisé : être accueillis à l'entrée de la classe, près de la porte, que l'enseignante leur souhaite la bienvenue (que cela soit collectif ou individuel), qu'elle se présente, serre la main, questionne le parent afin d'associer l'enfant à son parent et désigne le bureau de l'enfant. Les parents participants trouvent *très important* que l'enseignante, au cours de la soirée d'information, présente des démarches et des stratégies de soutien à l'apprentissage afin qu'ils soient mieux outillés dans leur rôle d'accompagnateurs. Ils ont aussi signifié qu'il était *très important* de recevoir de l'information sur les travaux à la maison. Les participants souhaitaient vivre et ont effectivement vécu une période de questions lors de la soirée d'information. Toutefois, il n'y a pas eu de discussions collectives ni d'échanges lors de cette rencontre. Quant aux attentes en termes d'attitudes, les résultats établissent clairement l'importance que l'enseignante montre que l'enfant

est au cœur de ses préoccupations et qu'elle démontre la passion qu'elle a pour sa profession. Pour ce qui est de la création d'un lien de confiance, c'est d'ailleurs l'attitude de l'enseignante plutôt que le contenu d'information qui serait déterminant. Selon les parents, la soirée d'information a pour buts d'établir un premier contact entre l'enseignant et le parent, d'anticiper le déroulement de l'année, de connaître le rôle du parent dans l'accompagnement de son enfant, de mettre le parent en confiance, de connaître le fonctionnement de la classe et de l'école et d'aller chercher de l'information. Certains parents mentionnent aussi l'importance de pouvoir transmettre de l'information au sujet de leur enfant que ce soit par écrit ou en rencontre individuelle à la fin de la soirée. Les soirées d'information telles que vécues par les parents interviewés ont atteint les objectifs visés par la majorité des participants. Cependant elles n'ont pas servi à établir des normes de collaboration autour de buts éducatifs, ni d'identifier des actions qui ont pour but de développer le partage des responsabilités. L'étude révèle que, pour la majorité des participants, soit sept des huit parents, la soirée d'information a répondu à leurs attentes. Aux termes de cette rencontre, les parents participants affirment que l'enseignante de leur enfant leur inspire confiance.

Table des matières

SOMMAIRE	ii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES FIGURES	ix
REMERCIEMENTS.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : Problématique	5
1.1 Présentation du centre d'intérêt	6
1.2 Identification du problème	8
1.3 Questions de recherche	10
1.4 Importance de la recherche.....	10
CHAPITRE 2 : Cadre de référence	13
2.1 La soirée d'information au primaire	14
2.2 La confiance.....	15
2.3 Les travaux de Christenson et Sheridan : approche, attitudes, atmosphère, actions.....	16
2.4 Les qualités professionnelles et personnelles et la confiance.....	18
2.5 L'accueil et la confiance.....	18
2.6 Les échanges et la confiance.....	19
CHAPITRE 3 : Méthode de recherche	21
3.1 Type de recherche	22
3.2 Échantillonnage et caractéristiques des sujets	22
3.3 Procédure et instruments de recherche	25

3.4 Collecte de données	26
3.5 Traitement des données	27
3.5.1 Type de codage	27
3.5.2 Calcul de fiabilité.....	28
3.6 Analyse des données	29
 CHAPITRE 4 : Présentation des résultats et discussion.....	31
4.1 L'accueil.....	33
4.1.1 Attentes des parents à l'égard de l'accueil : résultats pré-soirée d'information	34
4.1.2 Réponse aux attentes des parents à l'égard de l'accueil : résultats post-soirée d'information	36
4.1.3 Perception des parents à l'égard du lien entre l'accueil et la confiance : résultats pré-soirée d'information.....	38
4.1.4 Perception des parents à l'égard du lien entre l'accueil et la confiance : résultats post-soirée d'information.....	39
4.1.5 Discussion des résultats.....	40
4.2 L'information.....	42
4.2.1 Attentes des parents en termes d'information : résultats pré-soirée d'information	43
4.2.2 Réponse aux attentes des parents quant à l'information : résultats post-soirée d'information.....	46
4.2.3 Attentes des parents à l'égard des outils remis lors de la soirée d'information : résultats pré-soirée et post-soirée d'information.....	49
4.2.4 Perception des parents à l'égard du lien entre l'information et la confiance : résultats pré-soirée d'information	51
4.2.5 Discussion des résultats.....	52

4.3 Les échanges.....	55
4.3.1 Attentes des parents en termes d'échanges : résultats pré-soirée d'information.....	56
4.3.2. Réponse aux attentes des parents en termes d'échanges : résultats post-soirée d'information.....	57
4.3.3 Discussion des résultats.....	58
4.4 Les qualités personnelles et professionnelles des enseignantes	59
4.4.1 Attentes des parents en termes de qualités personnelles et profes- sionnelles de l'enseignante : résultats pré-soirée d'information.....	60
4.4.2 Perception des parents à l'égard du lien entre les attitudes et comportements, et la confiance : résultats pré-soirée d'information...	62
4.4.3 Réponse aux attentes des parents en termes de qualités personnelles et professionnelles de l'enseignante et perception des parents quant à la confiance accordée envers l'enseignante: résultats post-soirée d'information	63
4.4.4 Discussion des résultats.....	65
4.5 Buts de la soirée d'information.....	68
4.5.1 Perception des parents à l'égard des buts de la soirée d'information : résultats pré-soirée d'information.....	69
4.5.2 Satisfaction des parents à l'égard de la soirée d'information : résultats post-soirée d'information	71
4.5.3. Concordance entre la satisfaction des parents à l'égard de la soirée d'information et le développement du lien de confiance.....	71
4.5.4. Discussion des résultats.....	72
CONCLUSION.....	74
RÉFÉRENCES	81
APPENDICE A : Présentation de la recherche aux parents intéressés.....	88

APPENDICE B : Lettre de confirmation des rendez-vous.....	91
APPENDICE C : Contrat de consentement et de confidentialité.....	93
APPENDICE D : Protocole d’entrevue pré-soirée d’information.....	95
APPENDICE E : Protocole d’entrevue post-soirée d’information.....	100
APPENDICE F : Liste des rubriques, des codes et leur définition	104

Liste des tableaux

TABLEAU 1 : Présentation des données sociodémographiques de chacun des participants.....	24
TABLEAU 2 : Codes et sous-codes pour la rubrique accueil (pré-soirée d'information).....	34
TABLEAU 3 : Gestes posés, paroles dites et réponses aux attentes lors de l'accueil des parents en classe	37
TABLEAU 4 : Distribution des répondants quant à l'évaluation de l'importance des sujets abordés par l'enseignante ($n = 8$)	45
TABLEAU 5 : Distribution des participants quant à leur satisfaction face au nombre de sujets abordés par l'enseignante selon leurs attentes initiales ($n = 8$)	46
TABLEAU 6 : Présentation des attentes en termes d'information pour chacun des participants et réponse aux attentes dans le cadre de la présentation de l'enseignante	48
TABLEAU 7 : Distribution des participants quant à leurs attentes en termes de qualités personnelles et professionnelles de l'enseignante ($n = 8$)	60

Liste des figures

FIGURE 1 : Attentes des parents à l'égard de l'enseignante en termes d'accueil	35
FIGURE 2 : Type d'accueil réservé aux parents d'élèves et influence potentielle sur la confiance accordée à l'enseignant.....	38
FIGURE 3 : Type d'accueil réservé aux parents d'élèves et influence potentielle sur la confiance accordée à l'enseignante (Opinion à la suite de la soirée d'information)	39
FIGURE 4 : Attentes des parents à l'égard de l'enseignante en termes d'information	44
FIGURE 5 : Désir d'avoir ou non un ordre du jour (Représentation de l'opinion des participants, pré- et post-soirées d'information	49
FIGURE 6 : Désir d'avoir ou non un aide-mémoire (Représentation de l'opinion des participants, pré- et post-soirées d'information).....	51
FIGURE 7 : Attentes des parents d'élèves en termes d'échanges.....	56
FIGURE 8 : Qualités personnelles, professionnelles et collaboratives de l'enseignante par degré d'importance selon les qualités recherchées par les huit parents interviewés.....	61
FIGURE 9 : Perception des parents quant aux qualités susceptibles d'influencer positivement le développement du lien de confiance	62
FIGURE 10 : Perception des parents quant aux attitudes susceptibles d'influencer négativement le développement du lien de confiance	63
FIGURE 11 : Qualités personnelles et professionnelles démontrées par les enseignantes lors de la soirée d'information classifiées selon les quatre éléments clés du développement de la confiance (Christenson et Sheridan, 2001).....	65
FIGURE 12 : Buts de la soirée d'information selon les parents participants.....	70

FIGURE 13 : Autres souhaits à l'égard des attentes de la soirée d'information...	70
FIGURE 14 : Concordance entre la satisfaction des parents à l'égard de la soirée d'information et le développement du lien de confiance.....	72

Remerciements

Je remercie tous les enfants qui m'entourent et tous les enfants qui m'ont entourée le temps de leur parcours scolaire au primaire. Ils sont, et seront encore longtemps, une grande source d'inspiration. Auprès d'eux, je ne me questionne point sur le sens de ma vie, nous avons tant à leur donner.

Je remercie tous les parents qui m'ont aidée à comprendre leur enfant et qui ont bien voulu me faire une place afin que nous relevions ensemble le grand défi qu'est l'éducation de leur enfant.

Je remercie toutes et tous mes collègues avec qui j'ai du plaisir à enseigner. Je remercie d'abord mes collègues de Saint-Grégoire pour leur confiance accordée alors que je débute dans la profession, leur générosité à m'enseigner comment faire et d'avoir été, sans le savoir, des modèles positifs pour moi. Je salue mes collègues de Sainte-Monique avec qui je m'actualise tous les jours. Merci pour les valeurs similaires partagées, pour vos yeux pétillants de passion et votre capacité à tolérer mon intransigeance ! Merci pour tous les rires qui laissent de bons souvenirs et qui bâtissent un milieu de vie agréable pour le personnel et pour les enfants de l'école Arc-en-Ciel.

Je remercie maman de m'avoir transmis, bien involontairement, son énergie et sa bonne santé. Notre génétique nous permet de relever, dans l'enthousiasme, une multitude de défis et de les mener à terme. Je lui dis aussi merci de m'avoir appris l'ouverture aux autres et l'importance de prendre soin des relations que nous créons et dont nous sommes responsables.

Cher papa ! C'est une grande fierté pour moi de suivre tes traces. Tu resteras jusqu'à la fin de ma vie, j'en suis certaine, ma principale inspiration. Merci pour tout ! Je t'aime ! Tu me manques !

Merci à mes chers enfants Hyacinthe, Clovis et Jeanne. Que la vie est belle auprès de vous !

Finalement, un merci tout spécial à ma directrice Rollande Deslandes qui m'a accompagnée tout au cours de ce beau voyage qu'est la maîtrise.

INTRODUCTION

La participation parentale a un impact sur la réussite scolaire des élèves et plusieurs reconnaissent que les pratiques des enseignants influent considérablement sur le niveau de participation des parents (Boethel, 2003; Deslandes, 2006; Epstein, 2001; Henderson et Mapp, 2002; Jourdan, Orozco et Averett, 2001; Pourtois, Desmet et Lahaye, 2004).

Tout comme les parents ont besoin de se sentir compétents afin de jouer leur rôle dans le suivi scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2005), les enseignants sont peu tentés à faire participer les parents s'ils se sentent incompetents ou s'ils sont mal à l'aise à entrer en contact avec eux. En effet, les recherches sont de plus en plus nombreuses à montrer qu'un sentiment de compétence élevé de la part des enseignants est associé à un haut niveau de collaboration école-famille-communauté (Alleksaht-Snider, 1995, 2000; De Acosta, 1996; Garcia, 2000; Hoover-Dempsey, Bassler, et Brissie, 1987, 1992). Les enseignants du primaire et du secondaire ont peu appris à travailler avec les familles (Connors et Epstein, 1994 ; Epstein et Connors, 1992) et sont, par conséquent, moins enclins à entrer en contact avec les parents, sauf lorsque des problèmes se présentent (Deslandes et Royer, 1997; Deslandes, 1996). Ces recherches montrent bien l'importance de développer le sentiment de compétence des enseignants.

Heureusement, certaines universités ont corrigé le tir. Par exemple, depuis l'hiver 2004, l'Université du Québec à Trois-Rivières offre un cours intitulé *École, familles, communautés et pluriethnicité* (PED-1022) afin de former ses futurs enseignants à coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école (Deslandes, Fournier et Morin, 2008; Ministère de l'éducation du Québec, 2001).

C'est un excellent pas dans la bonne direction, mais ce n'est pas suffisant. Certes, sur le terrain, apparaissent des projets collaboratifs familles-école : des comités parc-école où siègent enseignants, direction, parents et membres de la communauté afin de rafraîchir les installations des cours d'école; du volontariat dans les classes surtout celles du préscolaire (Paratte, 2006; Paratte, Deslandes et Landry, 2008) ou encore des communautés de soutien en milieux défavorisés (L'Hostie et Doyon, 2008). Or ces pratiques sont encore peu nombreuses. Croyant en l'importance de l'actualisation de projets, de l'amélioration constante des attitudes et le développement de savoir-faire découlant du constat que la collaboration école-famille-communauté est maintenant un incontournable pour la progression de nos élèves, la recherche y fonde ses assises. En effet, des invitations bien élaborées et significantes et des occasions de rencontres apparaissent des avenues prometteuses afin de favoriser, d'une part, une compréhension du rôle parental, et d'autre part, le sentiment de compétence parentale. (Deslandes et Bertrand, 2004).

Cette recherche s'intéresse aux relations école-famille et plus particulièrement à la soirée d'information comme étant une rencontre parents-enseignant et une pratique enseignante. Le premier contact peut s'avérer déterminant dans la décision du parent à développer ou non une relation positive avec l'enseignant de son enfant. Selon Deslandes (2004a), « parmi les stratégies efficaces mises en place pour inviter les familles à participer, figure en tête de liste *le premier contact positif avec les parents* dont il ne faut surtout pas sous-estimer la valeur. » (p.18). Il apparaît donc primordial que ces relations partent du bon pied.

Ce mémoire est composé de quatre chapitres. Le premier porte sur la problématique de recherche où seront présentées les raisons qui motivent le choix de ce sujet de recherche, son importance et les questions soulevées par cette recherche. Dans le cadre conceptuel, au deuxième chapitre, se trouvent les définitions des concepts clés

et une recension d'écrits établissant des liens entre ceux-ci. La méthode de recherche utilisée est explicitée au troisième chapitre. Au chapitre quatre, la discussion sera intégrée aux résultats afin de pouvoir faire immédiatement des parallèles avec les écrits scientifiques. Il en sera plus agréable pour le lecteur de lire ces parties conjointement au fur et à mesure que les données sont dévoilées plutôt que de présenter la discussion dans un chapitre distinct où le lecteur doit se rappeler les résultats présentés précédemment. Enfin il est repris, dans la conclusion, les questions de recherche en lien avec les résultats obtenus. Sont présentés également les limites de l'étude, son impact sur le milieu de la recherche et de la pratique ainsi que des pistes de réflexion pour de futures interventions.

CHAPITRE 1
PROBLÉMATIQUE

1.1 Présentation du centre d'intérêt

Au cours de mes années d'enseignement, la soirée d'information du mois de septembre s'est vite révélée comme une rencontre me procurant beaucoup de plaisir et de satisfaction. Il s'agit du plaisir de mettre un visage aux noms des parents de mes élèves, le plaisir de les accueillir, de présenter le milieu de vie de leur enfant et de partager avec eux son vécu au cours d'une journée de classe. Il s'agit aussi d'apaiser des appréhensions et de trouver ensemble des solutions à leurs insatisfactions. À petite ou à grande échelle, cette rencontre demeure toujours un défi puisque l'enseignante¹ fait face à une diversité de points de vue. L'enseignante doit mobiliser un ensemble de savoirs qui, en partie, ne peuvent être identifiés à l'avance puisqu'elle ne peut prévoir entièrement la tournure des événements : nous parlons ici de relations et d'interactions humaines. Si, pour certaines enseignantes, cette réalité les paralyse, pour moi et pour d'autres, c'est justement cet aspect qui nous donne des ailes.

Depuis douze ans, je cherche avec grand intérêt à améliorer mes rapports avec les parents, à identifier mes forces et mes faiblesses et aussi les forces et les faiblesses du contenu et de l'organisation de cette soirée. Malheureusement, je n'ai trouvé que très peu d'ouvrages sur le sujet. C'est plutôt par essais et erreurs que j'ai peu à peu élaboré un contenu de rencontre et créé un climat propice aux échanges. Par contre, plusieurs questions demeurent. Que viennent chercher les parents lors de cette rencontre? En quoi consistent leurs attentes? Ont-ils des attentes différentes les uns des autres ou les attentes sont-elles plutôt homogènes, voire universelles? Est-ce que le fait de laisser une place substantielle aux échanges et à l'écoute des besoins, des aspirations et des inquiétudes des parents favorise l'initiation d'une confiance

¹ Le terme est utilisé au féminin car il réfère spécifiquement à l'auteure. Le féminin sera aussi utilisé lors de la présentation des résultats puisque les participants relatent leur expérience avec une enseignante. Toutefois, la littérature scientifique présentée dans ce mémoire utilise le terme masculin.

mutuelle? C'est donc dans une perspective de meilleure compréhension des retombées de cette soirée d'information sur la relation entre le parent et l'enseignant que j'ai choisi d'explorer les perceptions des parents avant et suite à cette rencontre collective du début de l'année scolaire.

1.2 Identification du problème

La collaboration entre l'école et les parents est importante afin de maximiser les chances de réussite de l'élève. Une kyrielle de recherches tant nationales qu'internationales ont mis en évidence le lien positif entre la participation parentale et les apprentissages scolaires. En général, les enfants et les adolescents dont les parents participent au suivi scolaire ont de meilleurs résultats (Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997) et de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes et Potvin, 1998), ils terminent davantage leurs devoirs (Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc, 1999), s'absentent moins souvent, manifestent moins de difficultés comportementales et abandonnent moins l'école avant l'obtention du diplôme d'études secondaires (Deslandes et Potvin, 1998; Deslandes et Royer, 1997; Epstein, 1996). Hoover-Demsey et Sandler (1995, 1997) postulent que les parents décident de participer au suivi scolaire de l'enfant en fonction de la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental, de leur sentiment de compétence et des invitations à participer de la part des enseignants. Les invitations à participer et la collaboration entre les divers partenaires qui pourrait en découler reposent sur le lien de confiance caractérisé par les relations positives.

Toutefois, le lien de confiance entre les parents et l'école se développe au fil des rencontres. Selon Holmes et Rempel (1989) et Adams et Christenson (1998), la confiance est construite en stades et elle se développe avec la fréquence des interactions positives. Or, il se dénombre peu de rencontres entre les parents et les enseignants du primaire, quoiqu'elles sont plus fréquentes qu'au secondaire. Généralement, il se compte trois rencontres : la soirée d'information en début d'année scolaire qui est une rencontre collective, une rencontre individuelle lors de la remise du premier bulletin et une dernière, plus tard dans l'année, avec les parents d'élèves en difficulté d'apprentissage. Toutes trois sont prévues par la Loi sur le

régime de négociation des conventions collectives dans les secteurs public et parapublic (L.R.Q., chapitre R-8.2). Bien sûr, le régime pédagogique prescrit une communication mensuelle de l'école aux familles pour tout enfant éprouvant des difficultés à l'école. Puisque les rencontres sont peu nombreuses, il est essentiel de s'assurer, minimalement, que le premier contact entre l'enseignant et le parent initie le lien de confiance.

Selon Deslandes (2004b), il est important de se pencher sur les éléments qui accroissent les relations positives puisque ce type de relations entre l'école et les familles n'est pas automatique, les relations positives se développent dans le temps.

Dans quelle mesure la soirée d'information qui se tient en début d'année scolaire, et qui s'avère être très souvent le tout premier contact, développe-t-elle, de par ses composantes, le lien de confiance ? Est-ce que les éléments qui accroissent les relations positives sont considérés et intégrés à la soirée d'information ? La soirée d'information est généralement constituée de trois volets : l'accueil, l'information et les échanges. Si, de façon satisfaisante, l'enseignant répond aux attentes du parent dans le cadre de cette soirée, celui-ci sera-t-il plus enclin à faire confiance à l'enseignant de son enfant, tout en étant conscient que nous parlons ici d'un stade initial de confiance ?

Quelles sont les attentes des parents par rapport à cette première rencontre de groupe ? Que désirent-ils comme contenu ? Qu'aimeraient-ils que l'enseignant fasse ? Souhaiteraient-ils davantage échanger ? Finalement, quels savoirs les enseignants doivent-ils mobiliser lors de cette soirée ?

C'est dans l'optique d'une lecture des besoins des parents d'élèves, d'un regard sur le premier contact entre l'enseignant et le parent ainsi que ses retombées sur le développement du lien de confiance que se situe cette étude.

1.3 Questions de recherche

La présente démarche consiste à examiner l'adéquation entre les attentes des parents et la réponse à celles-ci dans le cadre de la première rencontre de parents en début d'année et ce, selon la *perception des parents* présents lors de cette soirée. Plus spécifiquement, trois questions de recherche émergent :

- 1) Dans le cadre de la soirée collective d'information du début de l'année scolaire, quelles sont les attentes des parents à l'égard de l'enseignant en termes d'accueil, d'information et d'échanges?
- 2) Au terme de cette rencontre, dans quelle mesure la soirée d'information a-t-elle répondu à leurs attentes initiales?
- 3) Considérant la réponse aux différentes attentes, comment perçoivent-ils leur nouvelle relation avec l'enseignant de leur enfant?

1.4 Importance de la recherche

Les résultats de l'étude devraient renseigner sur les attentes des parents par rapport aux compétences des enseignants sur le plan personnel et professionnel en termes de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. Ces données pourraient avoir des retombées sur les plans scientifique et social.

1.4.1 Sur le plan scientifique et la pratique professionnelle

La recension des écrits sur le sujet de la soirée d'information « Back-to-school night et parents evenings », amène à constater qu'il y a très peu de recherches sur cette dimension de la pratique professionnelle. Quelques études américaines traitent de cet aspect, mais dans une vision globale des rencontres parents-enseignant. Les

ressources de langue française sont encore plus rares bien qu'il existe à l'intérieur de quelques guides pratiques des exemples d'ordre du jour, des suggestions de stratégies de planification, de réalisation et d'évaluation de la rencontre. Il a été impossible de repérer des outils pédagogiques québécois traitant de la soirée d'information qui tient compte de cette volonté réaffirmée, depuis le renouveau pédagogique de 1999, d'amener les enseignants à travailler en collaboration avec différents partenaires pour remplir la mission de l'école. La présente recherche, si modeste soit-elle, pourrait ainsi contribuer à combler les lacunes quant aux outils susceptibles d'être utilisés par les enseignants du primaire pour la soirée d'information, ainsi qu'à ajouter une parcelle d'information dans le cadre de colloques et de publications scientifiques portant sur la collaboration école-famille.

Cette recherche est aussi importante pour alimenter la formation initiale dans l'esprit de la compétence 9 du document intitulé *La formation à l'enseignement* (Ministère de l'éducation du Québec, 2001). L'université doit former ses futurs enseignants à coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école. D'ailleurs, depuis l'hiver 2004, l'Université du Québec à Trois-Rivières offre un cours intitulé *École, familles, communautés et pluriethnicité* (Deslandes, 2006; Deslandes, Fournier et Morin, 2008). Informer les futurs maîtres des attentes des parents lors de la soirée d'information peut avoir deux impacts positifs : en premier lieu, celui de favoriser le développement du sentiment de compétence de ces jeunes enseignants au regard de leur relation avec les parents de leurs futurs élèves et en second lieu, de leur donner des moyens pour encourager les parents à participer au suivi et aux activités scolaires de leur enfant.

1.4.2 Sur le plan social

Une meilleure lecture des besoins des parents contribuera à mieux répondre à ces besoins. Si le parent reçoit une réponse positive à ses attentes, il sera plus enclin à faire confiance à l'enseignant de son enfant. En créant les bases d'une relation de confiance, il y a lieu de supposer que les parents seront moins craintifs à entrer à nouveau en relation avec l'enseignant au cours de l'année scolaire. L'expérience positive d'une soirée d'information pourrait diminuer la réticence du parent à participer, les années suivantes, à de telles rencontres. La participation des parents en termes de présence et de collaboration ainsi qu'un déroulement positif en termes de respect et de communication lors de cette soirée, contribueront à centrer les énergies des acteurs autour de l'enfant, à mobiliser parents et enseignants autour d'un même objectif, celui de la réussite éducative de l'enfant.

CHAPITRE 2
CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente une brève recension d'écrits qui permet de mieux cerner les concepts en jeu. Il fait état de la situation actuelle des connaissances sur les notions clé et en définit les termes. Il permet de saisir les interrelations entre les concepts à l'étude.

2.1 La soirée d'information

La soirée d'information est définie comme étant une rencontre collective du début d'année que tiennent les écoles du primaire et du secondaire. Elle permet aux parents de rencontrer l'enseignant ou les enseignants de leur enfant. Ils y trouvent généralement les éléments de contenu suivants : 1) des informations sur les programmes (Caron, 1994; Heyda, 2002; Ministère de l'éducation du Québec, 2001, Weiss et Edwards, 1992); 2) des explications quant aux règles, routines et fonctionnement de l'école (Caron, 1994; Ministère de l'éducation du Québec, 2001; Weiss et Edwards, 1992); 3) les attentes liées au travail à la maison en termes de quantité, de type de travail et des précisions sur le comment soutenir son enfant lors de ses tâches (Caron, 1994; Ministère de l'éducation du Québec, 2001); 4) des exemples de démarches, de procédures et de stratégies d'apprentissage (Caron, 1994), et 5) des informations portant sur des projets spéciaux et les sorties éducatives et récréatives (Caron, 1994).

Des auteurs ajoutent différents éléments à leur définition. Par exemple, Epstein (2001) affirme que certaines directions et certains enseignants profitent de cette occasion pour parler de leur démarche de partenariat entre l'école, la famille et la communauté et procèdent à une cueillette d'informations au sujet des buts familiaux et des talents spéciaux des enfants. En accord avec Epstein (2001), Weiss et Edwards (1992) croient que, parce que cette rencontre arrive tôt dans l'année, les effets sur la « culture » de l'école peuvent être puissants. Le personnel de l'école a alors

l'occasion d'établir des *normes* de collaboration autour des buts éducatifs très tôt dans leurs relations avec les parents, en fait, dès l'entrée de l'enfant dans le monde scolaire. De leur côté, Christenson et Sheridan (2001) identifient la soirée d'information comme étant une occasion pour partager les responsabilités entre les familles et l'école. Jonson (2002) affirme que le but premier de cette rencontre, tout comme lors des autres rencontres, est de développer une relation de confiance.

2.2 La confiance

En se basant sur les travaux de Holmes et Rempel (1989), les chercheuses Adams et Christenson (1998) définissent la confiance dans les relations famille-école comme la croyance qu'une autre personne agira de façon à soutenir la relation, ou les buts implicites ou explicites de la relation, pour atteindre des résultats positifs pour les élèves. Toujours selon ces mêmes auteurs, la confiance est construite en stades et elle se développe avec la fréquence des interactions positives. Adams et Christenson (2000) affirment qu'à cause de contacts limités entre les familles et l'école, la confiance demeure souvent au premier stade. Des auteurs comme Patrikakou et Weissberg (1999 : cités dans Adams et Christenson, 2000) ont trouvé que la qualité et non la fréquence des interactions entre l'école et les familles est reliée aux résultats scolaires des élèves. Les éducateurs ne doivent pas nécessairement en faire plus, ils doivent le faire mieux.

Le concept de confiance dans les relations école-famille est plus riche en informations que celui des soirées collectives d'information. Par exemple, récemment, 28 enseignants et 411 parents des régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec ont participé à une étude de Deslandes, Fournier et Rousseau (2005) portant sur les liens de confiance entre les parents d'élèves et les enseignants du primaire. Cette étude met en lumière des constats fort intéressants et pertinents dans le cadre

de la recherche ici présentée. Il est montré que les parents font davantage confiance aux enseignants que l'inverse et que certains enseignants tiennent pour acquis la confiance des parents à leur égard. Aussi, les parents font davantage confiance aux enseignants s'ils jugent que leur relation est de bonne qualité. Le degré de confiance des parents est plus élevé à l'égard de l'enseignant de leur enfant si ce dernier est au début de sa scolarité plutôt qu'à la fin. Certaines variables ne montrent pas de liens significatifs avec la confiance accordée à l'enseignant, entre autres les variables sociodémographiques des familles et les expériences antérieures des parents avec l'école (Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005). Cependant, au dire des experts en la matière (e.g, Adams et Christenson, 2000), les études qui ont examiné les effets et la signification de la confiance entre les familles et le personnel de l'école sont rares dans les écrits scientifiques en éducation. Le concept de confiance est une réalité qui mérite d'être examinée plus en profondeur.

2.3 Les travaux de Christenson et Sheridan : approche, attitudes, atmosphère, actions

Un lien étroit existe entre les relations positives et la confiance. En fait, des relations positives jettent les jalons propices à l'établissement de la confiance entre parents et éducateurs (Christenson et Sheridan, 2001). Communication ouverte, respect mutuel, écoute active, honnêteté, acceptation des parents tels qu'ils sont, tenir compte de l'expertise du parent, se concentrer sur les espoirs, les aspirations et les appréhensions des parents, être disponible, tenir parole, voilà autant d'attitudes qui favorisent l'émergence d'une relation de confiance (Adams et Christenson, 1998; Margolis et Brannigan, 1986).

Qu'est-ce qu'une relation positive entre parents et enseignants? Plusieurs éléments caractérisent une relation positive entre l'école et les familles. Christenson et

Sheridan (2001) ont relevé un ensemble d'éléments clés qu'elles ont classifiés en quatre grands thèmes : l'approche, les attitudes, l'atmosphère et les actions.

Par exemple, sous la rubrique «approche», se trouvent des éléments clés en lien avec les apprentissages de l'enfant, comme partager des buts communs considérés comme importants autant par la famille que par l'école et croire que le fait de travailler ensemble, en tant que partenaires, est bénéfique pour les apprentissages et le développement de l'enfant.

Parmi les attitudes qui caractérisent les relations positives il y a, entre autres, la compréhension des besoins, des idées, des opinions et des points de vue des familles et des éducateurs. Aussi, l'absence de blâmes en résolution de problème lorsque l'école est en interaction avec les familles.

Une atmosphère et un climat accueillants, respectueux, positifs, d'inclusion et de soutien pour l'ensemble des enfants et leur famille; une confiance des parents envers l'école et de l'école envers les parents sont d'autres éléments qui témoignent d'une relation positive.

Finalement, les actions qui ont pour but de développer le partage des responsabilités accroissent aussi la relation de confiance. Il y a lieu de mentionner à ce titre, les actions mises en place pour créer et soutenir les rôles de chacun tant du côté des parents que du côté des éducateurs. S'insère dans la même veine toute révision de la validité, de l'accessibilité et de la flexibilité de ce partenariat entre les parents et le personnel de l'école quant à leurs rôles et leurs responsabilités relativement aux apprentissages des enfants et des adolescents (Christenson et Sheridan, 2001).

2.4 Les qualités professionnelles et personnelles et le lien de confiance

Les qualités professionnelles (savoirs et savoir-faire) ainsi que les qualités personnelles (savoir-être) de l'enseignant ont une influence sur le développement du lien de confiance. Ces compétences professionnelles réfèrent à la capacité de donner des explications claires à l'élève, de nommer ses besoins d'apprentissage, de faire des interventions basées sur des connaissances didactiques et pédagogiques qui démontrent leur efficacité, d'enseigner à l'élève des méthodes de travail efficaces, de donner aux parents des outils d'interventions efficaces et d'exercer un suivi régulier (Deslandes, 2004b; Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005). Les qualités personnelles attendues de la part de l'enseignant sont l'amour des enfants, la passion pour l'enseignement, la douceur, la rigueur et le positivisme (Deslandes et al., 2005). La capacité à établir avec le parent des rapports interpersonnels en mettant l'enfant au cœur de la discussion, parler des progrès, des besoins, et des intérêts de l'enfant; être capable de manifester son empathie, faire preuve d'authenticité et de bienveillance sont aussi des savoir-être attendus de la part de l'enseignant (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2001, 2004b; Deslandes, Jacques, Doré-Côté et Bélanger, 2004). Selon Christenson et Sheridan (2001), les parents souhaitent des interactions plus personnelles avec l'école, voire moins professionnelles.

2.5 L'accueil et la confiance

L'accueil est un élément important lorsque l'on parle du développement des relations école-famille. Il importe que les enseignants réservent un accueil chaleureux et qu'ils multiplient les occasions de rencontres avec les parents (Browman, 1999; Dauber et Epstein, 1993; Deslandes et Jacques, 2004; Smolkin, 1999). Le parent qui est bien accueilli peut vivre différents sentiments dont ceux de sentir que sa présence est souhaitée et qu'il est un acteur important dans l'éducation de son enfant. Divers

gestes et attitudes sont recommandés comme par exemple, accueillir les invités avec enthousiasme, les saluer dès l'entrée dans l'école ou dans la classe par une poignée de main, un sourire, un contact visuel et les remercier d'être là. À ce titre, des auteurs suggèrent de faire écrire le message de bienvenue et de remerciements par les enfants (Bagin, 2000; Caron, 1994; Deslandes, 2004a). De plus, fournir un document pour la rencontre, c'est une façon de montrer que le personnel enseignant s'est préparé et par ricochet qu'il trouve la rencontre et les parents importants (Bagin, 2000; Christenson et Sheridan, 2001). Avant même d'accueillir le parent en classe lors de la soirée d'information, une invitation est formulée et cette invitation fait aussi partie de l'accueil. Caron (1994) précise que cette lettre d'invitation doit être chaleureuse. Se préparer à l'accueil signifie aussi aménager le local-classe. Il est important de prévoir une disposition qui favorise l'accueil et les échanges.

2.6 Les échanges et la confiance

Margolis et Brannigan (1986) affirment que la construction du lien de confiance entre l'école et les familles est un processus interactif, exigeant le partage d'informations, d'idées et de sentiments. Toujours selon ces auteurs, le terme en vigueur lorsqu'il s'agit du développement du lien de confiance est la réciprocité. Pour Christenson et Sheridan (2001), l'importance d'une communication ouverte et bidirectionnelle entre les familles et l'école est évidente. D'après de nombreux auteurs (Christenson et Sheridan, 2001; Weiss et Edwards, 1992), l'école doit donner le ton, inviter à la collaboration, utiliser des stratégies qui permettent la communication bidirectionnelle et structurer les interactions de sorte que l'apport du parent soit nécessaire. Y a-t-il raison de croire que, si les rencontres, et plus particulièrement la soirée d'information du mois de septembre, étaient plus interactives, elles initieraient davantage le lien de confiance entre l'école et les familles ? Selon l'étude d'Adams et Christenson (2000), les parents ont envoyé un

message clair sur la façon d'améliorer la relation entre la famille et l'école : communiquer avec nous, partager l'information et nous garder informés. Pour favoriser le partage de l'information, Weiss et Edwards (1992) soulignent que l'enseignant doit utiliser des questions stimulantes lors de la soirée d'information pour permettre aux participants de s'engager dans un dialogue réciproque à propos de l'école. Caron (1994) propose d'engager le parent dans des échanges portant sur ses attentes à l'égard de l'enseignant et de communiquer de quelles façons il souhaite collaborer au cours de l'année. L'auteure précise que la disposition des pupitres en rangées lors de cette rencontre n'est pas nécessairement un facteur propice à la discussion.

Prenant en considération les connaissances actuelles de la recherche sur les différents concepts en jeu, l'étape suivante se penche sur les moyens que compte prendre la présente recherche afin de répondre aux trois questions de l'étude. Le prochain chapitre présente donc la méthode de recherche privilégiée par cette étude.

CHAPITRE 3
MÉTHODE DE RECHERCHE

3.1 Type de recherche

Les objectifs de recherche, rappelons-le, consistent à : (1) répertorier les attentes des parents à l'égard de l'enseignant en termes d'accueil, d'informations et d'échanges lors de la soirée d'information, (2) vérifier dans quelle mesure la soirée d'information a répondu à leurs attentes initiales et (3) explorer la perception des parents quant à leur nouvelle relation avec l'enseignant de leur enfant.

Ces interrogations incitent à opter pour une démarche qualitative. Ce type de recherche, qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste, tente de comprendre de façon riche le phénomène à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à cette recherche. Cette approche a permis d'accueillir la diversité des points de vue et de comprendre le sens que le parent donne à son expérience de soirée d'information. Cette démarche correspond à la description que font Karsenti et Savoie-Zajc (2000) de la recherche qualitative.

3.2 Échantillonnage et caractéristiques des sujets

L'échantillon est représenté par huit (8) parents d'élèves de 5^e année, cinq femmes et trois hommes. La moitié du groupe a un garçon en cinquième année, l'autre moitié, une fille en cinquième année. Le choix de ce niveau scolaire se justifie par le fait que les parents accorderaient plus facilement leur confiance à l'enseignant de leur enfant lorsque celui-ci est au début de son parcours scolaire. La confiance diminuerait au fur et à mesure que l'enfant avance dans son cheminement scolaire (Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005). Le choix se porte donc vers les parents d'élèves de la première année du 3^e cycle du primaire où il existe un réel défi. La 6^e année est évitée car, dans plusieurs écoles, il existe des programmes d'anglais intensif et cela teinte considérablement le contenu de la soirée d'information.

Les participants ont été sélectionnés à l'intérieur d'une banque de noms préparée par des parents impliqués au sein de l'organisme de participation parentale (OPP) et du conseil d'établissement. Au fil des réflexions, cette méthode s'est révélée la plus pertinente pour éviter que les enseignants soient informés de cette recherche. Dans le cas contraire, certains enseignants auraient pu se sentir évalués et même tenter de faire autrement lors de cette soirée, inévitablement, un biais aurait été inséré. Les critères qui ont présidé par la suite au choix des huit (8) parents ont été, en priorité, que le parent entre pour la première fois en contact avec cet enseignant. Étant donné que la recherche vise l'exploration du développement du lien de confiance entre les parents d'élèves et l'enseignante, il s'avérait important que les participants n'aient pas de relations sociales avec cette personne, ni occasionnellement ni fréquemment, qu'ils n'aient donc pas d'opinion sur la personne ou une idée de la personnalité de cette enseignante, idée qui aurait pu se développer dans le cas où cette enseignante a déjà enseigné à un de leur enfant ou à un enfant d'une connaissance. Ensuite, un choix a été réalisé pour que l'échantillonnage comprenne des hommes et des femmes.

L'échantillonnage a révélé que cinq de ces huit enfants vivent au sein d'une famille dite traditionnelle, deux font partie d'une famille reconstituée et un enfant est en garde partagée. Ces données, ainsi que les suivantes, sont illustrées par un X dans le tableau 1, tableau présentant les données sociodémographiques de l'échantillon. Un parent a fait des études professionnelles au secondaire (12,5% de l'échantillon), deux, des études collégiales (25%) et cinq, des études universitaires (62,5%). Pour le Québec, le plus haut degré de scolarité atteint pour la population âgée de 25 à 64 ans, répartition en pourcentage (2006) pour les deux sexes, atteint 20,8 % pour un certificat ou un diplôme universitaire au baccalauréat ou supérieur. Le degré de scolarité des parents interviewés est donc nettement plus élevé que la population en général. (<http://www12.statcan.gc.ca>; consulté le 09-07-11) Bien que le milieu socio-

économique ne soit pas une variable à l'étude dans la présente recherche, le fait que les participants proviennent d'un milieu socio-économique de classe «moyenne supérieure» est un paramètre à considérer lors de la lecture des résultats. Tous les parents ont affirmé ne pas connaître l'enseignante de leur enfant, ou de nom seulement, ce qui les rendait admissibles à la recherche.

Tableau 1

Présentation des données sociodémographiques de chacun des participants

Numéro du participant	Sexe du participant		Type de famille					Degré de scolarité			Sexe de l'enfant du participant		Connaissez- vous l'enseignante de votre enfant ?	
	F	M	Trad.	Mono.	Recons.	Garde part.	Prof. Sec.	Coll.	Univers		F	M	oui	non
102	X		X						X			X		X
101	X					X			X			X		X
103	X				X				X			X		X
104		X	X				X				X			X
200	X		X					X			X			X
106	X		X						X		X			X
109		X			X				X		X			X
107		X	X					X				X		X

Légende :

F. : féminin
M.: Masculin
Trad. : traditionnelle
Mono. : monoparentale
Recons. : reconstituée
Garde part. : garde partagée

Prof. Sec. : professionnelles au secondaire
Coll. : collégiales
Univers. : universitaires

3.3 Procédure et instruments de recherche

Deux protocoles d'entrevues dirigées ont été élaborés pour cette recherche. Ils sont présentés aux appendices E et F. Ces protocoles ont été conceptualisés à partir des questions de recherche et structurés à l'aide du cadre de référence. Ils comportent une section sur l'accueil et une autre sur les qualités personnelles et professionnelles inspirées en grande partie des travaux de Deslandes et quelques autres (Bagin, 2000; Caron, 1994; Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et al., 2005; Deslandes, Fournier et Rousseau, 2005; Deslandes, 2004a; Deslandes, 2004b; Deslandes, Jacques, Doré-Côté et Bélanger, 2004; Deslandes, 2001). Une section porte sur le contenu d'une soirée d'information inspirée de travaux de divers auteurs (Caron, 1994; Heyda, 2002; Ministère de l'éducation du Québec, 2001, Weiss et Edwards, 1992). Et une dernière section s'attarde sur les échanges principalement inspirée des travaux de Margolis et Brannigan (1986) et Weiss et Edwards (1992).

La cohérence certaine entre le cadre de référence, les questions de recherche et les données obtenues laisse croire que les instruments ont démontré leur validité puisque ceux-ci ont la capacité de mesurer ce qu'ils prétendent mesurer. Évidemment, les protocoles ont été validés auprès d'un parent du conseil d'établissement non participant et les modifications nécessaires ont été apportées. Par exemple, afin de s'assurer que l'interviewé comprenne que la question 3.1 porte sur un temps d'échange en groupe et non d'un moment d'échange en privé enseignante-parent, la question 3.1 «Est-ce que vous souhaitez qu'un temps d'échange avec l'enseignante soit prévu à l'horaire de cette soirée (période de questions, discussions, partage de points de vue) ?» est devenue «Tout en respectant le caractère collectif de cette rencontre, est-ce que vous souhaitez qu'un temps d'échange entre l'enseignante et les parents soit prévu à l'horaire de cette soirée (période de questions, discussions, partage de points de vue) ?»

Les entrevues sont dites dirigées car elles reposaient sur une série de questions préalablement définies, posées lors de la rencontre. Bien que les questions soient en presque totalité ouvertes, il n'en demeure pas moins que l'échange était structuré et qu'il y avait une grande uniformité d'une entrevue à l'autre, d'un participant à l'autre. Cette procédure répond à la définition qu'en font Karsenti et Savoie-Zajc (2000).

Le journal de bord fut un moyen utilisé tout au cours de la recherche afin de s'assurer de la clarté du fil conducteur. Cet instrument a permis à la chercheure de noter ses observations, ses réflexions, ses décisions et ses analyses préliminaires. Il a joué à la fois un rôle d'instrument de validation et a assuré en même temps une forme de fiabilité à l'égard de la cohérence entre les résultats et le déroulement de la recherche.

À l'intérieur du premier protocole d'entrevue, se trouvent deux sections quantitatives à échelle de valeur. Elles portent sur les attentes des parents en termes de contenu d'information et sur les qualités personnelles et professionnelles attendues de la part de l'enseignant.

Ces choix reflètent un souci de triangulation des instruments de la part de la chercheure afin de tendre vers une rigueur scientifique et méthodologique.

3.4 Collecte de données

La collecte des données s'est réalisée par entrevues individuelles et s'est effectuée en deux temps. Une première rencontre au cours de la semaine précédant la soirée d'information pour chacun des huit participants. Cette rencontre, d'une durée moyenne de 40 minutes, portait uniquement sur les attentes à l'égard de cette soirée d'information. La deuxième rencontre, au cours de la semaine suivant la soirée

d'information, portait sur les deuxième et troisième questions de recherche. L'entretien était d'environ 30 minutes. Les entrevues se sont déroulées en septembre 2006 et ont été enregistrées à des fins d'analyse.

3.5 Traitement des données

La transcription des données s'est traduite par le *verbatim* des entrevues dirigées. A suivi, dans un deuxième temps, le codage tel qu'explicité dans le paragraphe suivant ainsi que son calcul de fiabilité.

3.5.1 Type de codage

Le codage choisi est un codage mixte, c'est-à-dire qu'il comporte un ensemble de rubriques fermé, déterminé par le cadre conceptuel, et un ensemble ouvert de catégories partant d'une liste provisoire (L1), modifiée, complétée et réduite en cours d'analyse (L2 et L3) pour terminer avec une liste (L4), stabilisée par les étapes présentées ci-dessous.

Les phases du codage choisies sont inspirées de celles proposées par Van der Maren (1995). La chronologie des phases a été respectée à l'exception d'une étape supprimée et d'une ajoutée. La phase supprimée est celle d'un deuxième calcul inter-codeur. L'exercice du codage inter-codeur ainsi que le calcul de fiabilité a été effectué une fois, ce qui répondait au besoin de cette recherche (voir la section *Calcul de fiabilité*) ainsi qu'aux exigences de la maîtrise. L'étape ajoutée est la phase 9 qui répondait au besoin d'avancement d'une analyse préliminaire des données. Elles sont ici présentées telles que réalisées.

Phase 1 : Relire le cadre conceptuel et se remémorer comment le problème a été conceptualisé et modélisé. Construire la liste provisoire des rubriques.

Phase 2 : Lire ou relire le sommaire des entrevues à coder.

Phase 3 : Faire une prélecture du matériel afin de déterminer les unités d'analyse et de cerner les clés (indicateurs) des catégories.

Phase 4 : Effectuer une lecture du matériel pour découper, pointer, repérer les unités : tirer et extraire les passages significatifs qui seront codés plus tard.

Phase 5 : Ne relire que les unités de sens qui ont été pointées, les passages significatifs, pour extraire de ces unités ce qui apparaît représentatif. Les « segments représentatifs » qui peuvent être des mots clés ou, au plus, des propositions, sont les éléments les plus réduits de texte pour coder certains passages.

Phase 6 : Coder un deuxième matériel. Choisir un matériel produit par un sujet qui a des conceptions différentes du premier. Ajuster la liste des codes.

Phase 7 : Procéder au codage sur l'ensemble du matériel. (L3)

Phase 8 : Corriger le codage effectué sur les deux premiers matériaux. (Extension de la L3)

Phase 9 : Effectuer la vérification interne de la fiabilité des codes intra-codeur sur quelques échantillons extraits au hasard.

Phase 10 : Demander à un codeur expert de procéder au codage sur quelques échantillons extraits au hasard. Confronter les codages.

Phase 11 : Ajuster la liste, expliciter au mieux les définitions, calculer l'indice de fiabilité inter-codeur. (L4)

3.5.2 Calcul de fiabilité

Le calcul de fiabilité a été effectué à partir de quatre (4) entrevues extraites au hasard, soit deux (2) pré-soirées d'information et deux (2) post-soirées d'information. Ce matériel, de deux (2) participants sur huit (8), représente donc 25 % de la totalité du matériel. Le deuxième codeur possédait : les questions de recherche, les questions d'entrevues et la liste des rubriques et des codes ainsi que leur définition. 74 unités de sens ont été utilisées par le codeur initial contre 65 relevées par le second codeur. Cette légère différence s'explique, entre autres, par le

fait que les codes *Accueil collectif*, *Accueil individualisé*, *Établir le lien filial* et *Lieu de l'accueil* n'ont pas été pris en compte par le deuxième codeur. Ce fait n'est pas étonnant car ces aspects relèvent davantage du souci de précision de la chercheuse et découlent d'une intention de recherche. Par exemple, le passage significatif : « Je m'attends à ce que l'enseignante salue chaque parent à l'entrée (106 FU) » est codé *Parole d'accueil* pour les deux codeurs, mais aussi *Lieu de l'accueil* pour le codeur initial, soit la chercheuse. Après confrontation du codage, 60 accords et 5 désaccords ont été identifiés, ce qui donne un indice de fiabilité inter-codeur de 92%. Ce rapport respecte l'indice minimum de 70 % fixé par Miles et Huberman (1991) dans le cadre d'un premier exercice, ainsi qu'un accord inter et intra-codeur de 90 % après multi-recodage. Cet indice de 92 % n'a surpris ni le second codeur, ni le codeur initial. Nous émettons pour hypothèses que les phases 7, 8 et 9 du codage, ayant été réalisées avant l'inter-codage, ont aidé à stabiliser la liste avant l'exercice. De plus, les entrevues dirigées comprenant une série de questions préalablement définies ont permis la création de codes par émergence, par exemple *Curriculum*, *Discussions privées* tout en demeurant dans les rubriques préétablies par le cadre de référence, soit l'*Approche*, l'*Attitude*, l'*Atmosphère*, les *Actions*, l'*Accueil*, l'*Information*, les *Échanges* et la *Confiance*. Des cinq désaccords, une modification et une précision ont été retenues.

3.6 Analyse des données

L'analyse des données a été un travail de mise en relation des catégories. Il s'agissait d'examiner les catégories sous l'angle de la question de départ (celle posée aux participants) et d'identifier si des liens étaient existants, et si oui, de quels liens s'agissait-il. Tel que suggéré par Paillé (1994), le recours à la schématisation fut très utile afin d'accéder à « L'histoire de la soirée d'information ». Les schémas ont mis en évidence des liens différents d'une rubrique à l'autre. Par exemple, des liens de ressemblance, des liens de dépendance, des liens fonctionnels et des liens

hiérarchiques. Cette analyse a permis d'effectuer une description thématisée (rubrique par rubrique) et finalement de dresser un portrait de la compréhension du phénomène.

CHAPITRE 4

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le corps du mémoire est présenté ici, dans ce quatrième chapitre. Il est divisé en cinq rubriques : l'accueil, l'information, les échanges, les qualités professionnelles et personnelles de l'enseignante et les buts de la soirée d'information. Cependant, chacune des rubriques est divisée en pré- et post-soirée d'information. Le lecteur peut donc prendre connaissance des attentes des participants avant la soirée d'information et poursuivre immédiatement avec leur perception suite à cette soirée sur le même thème, par exemple, l'accueil. Dans un premier temps, chacune des rubriques présente ses résultats, dans un deuxième temps, un tableau ou une figure permet une deuxième lecture de ces mêmes résultats et dans un troisième temps, des observations sont effectuées et commentées où des constats semblent émerger. Une discussion des résultats sous forme d'analyse en lien avec le cadre de référence est présentée après chacune des rubriques.

4.1 L'ACCUEIL

4.1.1 Attentes des parents à l'égard de l'accueil : résultats pré-soirée d'information

Vingt-huit (28) unités de sens ont été recueillies à la question ouverte « À votre arrivée à la soirée d'information, l'enseignante vous accueillera. Y a-t-il des gestes ou des paroles d'accueil auxquels vous vous attendez ? ». La catégorisation a fait émerger cinq (5) codes et deux (2) sous-codes présentés au tableau 2. Chaque chiffre correspond au nombre d'unités de sens.

Tableau 2

Codes et sous-codes pour la rubrique ACCUEIL

Pré-soirée d'information

Codes
Geste d'accueil (6)
Paroles d'accueil (4)
Lieu de l'accueil (4)
Établir le lien filial (4)
Attitudes lors de l'accueil (6)
Sous-codes
Accueil individualisé (2)
Accueil collectif (2)

Il est possible de dénombrer une moyenne de 2 attentes de la part des pères à l'égard de l'accueil et une moyenne de 4,2 attentes de la part des mères à l'égard de l'accueil, soit un peu plus du double. Les unités de sens de six (6) participants sur

huit (8) ont démontré qu'ils s'attendent et souhaitent un accueil individualisé, soit l'ensemble des mères et un père, alors que deux (2) participants (pères) s'attendent et seraient satisfaits par un accueil collectif. Quatre (4) participants ont dit souhaiter que l'enseignante établisse le lien filial entre le parent qu'elle accueille et l'enfant à qui elle enseigne « *Ce que j'apprécie c'est quand le professeur, en se présentant, salue chaque parent et s'informe " T'es la maman de qui, t'es le papa de quel enfant?"* » (106 FU) »

La figure 1 réunit l'ensemble des attentes classifiées et organisées qui montrent que les parents souhaitent être accueillis à l'entrée de la classe, près de la porte, que l'enseignante leur souhaite la bienvenue (que cela soit collectif ou individuel), qu'elle se présente, serre la main, qu'elle questionne le parent afin d'associer tel parent à tel enfant et qu'elle désigne le bureau de l'enfant. Les parents s'attendent aussi à ce que l'accueil soit chaleureux, l'enseignante souriante, qu'elle soit capable d'aller vers les gens, qu'elle se préoccupe des parents et qu'elle soit contente de les voir.

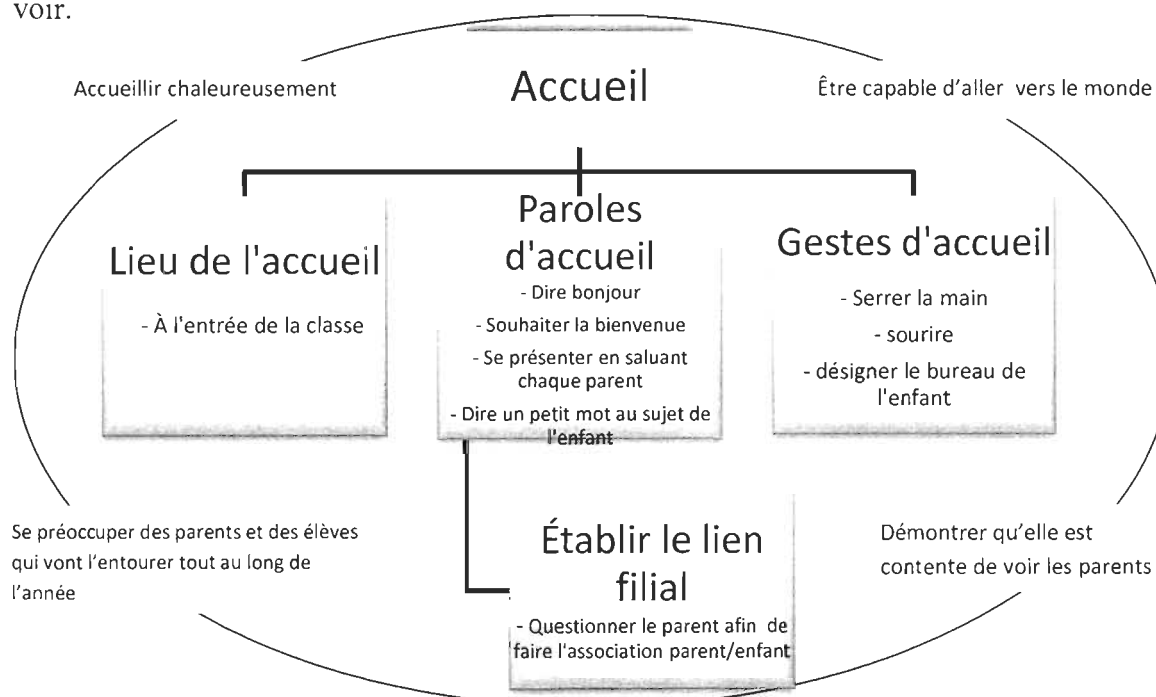


Figure 1. Attentes des parents à l'égard de l'enseignante en termes d'accueil

Les résultats qui suivent présentent la réponse aux attentes des parents en termes d'accueil. Nous cherchons à savoir si les enseignantes ont dit des paroles et posé des gestes souhaités par les parents et si oui, lesquels.

4.1.2 Réponse aux attentes des parents à l'égard de l'accueil : résultats post-soirée d'information

Lorsque nous avons demandé aux participants s'ils se souvenaient de gestes posés et de paroles dites lors de l'accueil, plusieurs des attentes initiales ont été relevées : une poignée de main, un sourire, assigner une place (celle de leur enfant), un accueil près de l'entrée, un « bonjour/bonsoir » personnalisé ou collectif. Les six (6) parents ayant vécu ce type d'accueil ont affirmé que l'enseignante avait répondu à leurs attentes. Deux parents sur huit (2/8) n'auraient pas été accueillis conformément aux attentes initiales (sans gestes ni paroles d'accueil individuelles). Ils ont répondu à la négative à la question subséquente : « Diriez-vous que l'enseignante a répondu à vos attentes ? » Les participants ont expliqué l'absence de paroles et de gestes d'accueil des façons suivantes : « *On était en réunion en bas au gymnase, puis quand est venu le temps de gagner les classes on est arrivé tous en gang, en même temps dans la classe. (104MPS)* » « *C'est le contexte que c'est une remplaçante. C'est une fille qui vient de sortir de l'Université. C'était sa première classe. (101FU)* » Le tableau 3 présente les gestes et les paroles ainsi que l'opinion des parents en termes de réponse à leurs attentes. Les résultats démontrent que la présence des paroles et gestes souhaités découlent sur une satisfaction des attentes et que l'inverse est tout aussi vrai. De plus, six (6) participants sur huit (8) ont été accueillis selon leurs attentes.

Tableau 3

Gestes posés, paroles dites et réponses aux attentes lors de l'accueil des parents en classe

	Gestes posés lors de l'arrivée des parents en classe	Diriez-vous que l'enseignante a répondu à vos attentes?	Paroles dites lors de l'arrivée des parents en classe	Diriez-vous que l'enseignante a répondu à vos attentes?
P.104 MPS	Aucun, car tous les parents sont arrivés en même temps	Non	Aucune	Non
P.101 FU	Aucun	Non, aucune présentation personnelle à l'entrée	Un bonjour collectif	Non
P.102 FU	Serrer la main Assigner une place : bureau de l'enfant	Oui, bien accueilli	Bienvenue à chacun Mot au tableau : « Bienvenue dans notre classe »	Oui
P.109 MU	Serrer la main Assigner une place : bureau de l'enfant	Oui	« Bonsoir » à l'entrée de la classe	Oui
P.200 FC	Serrer la main Assigner une place : bureau de l'enfant	Oui	« Vous êtes le parent de qui ? »	Oui
P.107 MC	Aucun geste Paroles d'accueil	Oui, car je m'attendais à un accueil collectif	Un « bienvenue » collectif A présenté un petit chaton à donner	Oui, c'était sympathique
P.103 FU	Accueil près de la porte Serrer la main Beau sourire Regard	Oui	« Un beau bonsoir » Invitation à entrer	Oui
P.106 FU	Serrer la main Sourire	Oui	A dit : « bonjour »	Oui

4.1.3 Perception des parents à l'égard du lien entre l'accueil et la confiance : résultats pré-soirée d'information

À la question : « Est-ce que le type d'accueil qui vous sera réservé peut avoir, d'après vous, une influence sur la confiance que vous pourriez accorder à cette enseignante? Expliquez. » Six (6) participants ont répondu « oui », une participante « probablement » et un participant « non ». Les explications se catégorisent de la façon suivante. Pour les participants qui ont répondu « oui », les raisons invoquées ont été rassemblées sous quatre catégories d'égale importance : 1) Cela donne un aperçu de l'attitude que l'enseignante aura avec les enfants, 2) L'attitude de l'enseignante permet aux parents de percevoir si leur enfant se sentira à l'aise avec cette personne, 3) Leur expérience par le passé leur a démontré que lorsque les premières rencontres sont amicales le reste de l'année se déroule positivement et finalement 4) Un bon accueil, ça met en confiance. Pour la participante ayant répondu « probablement » les segments significatifs précisent que : 1) Le parent laisse la chance au coureur et que 2) Le travail qui se fera au cours de l'année avec l'enfant est plus significatif. Le participant ayant répondu « non » n'avait aucune explication à donner. La figure 2 présente les résultats obtenus.

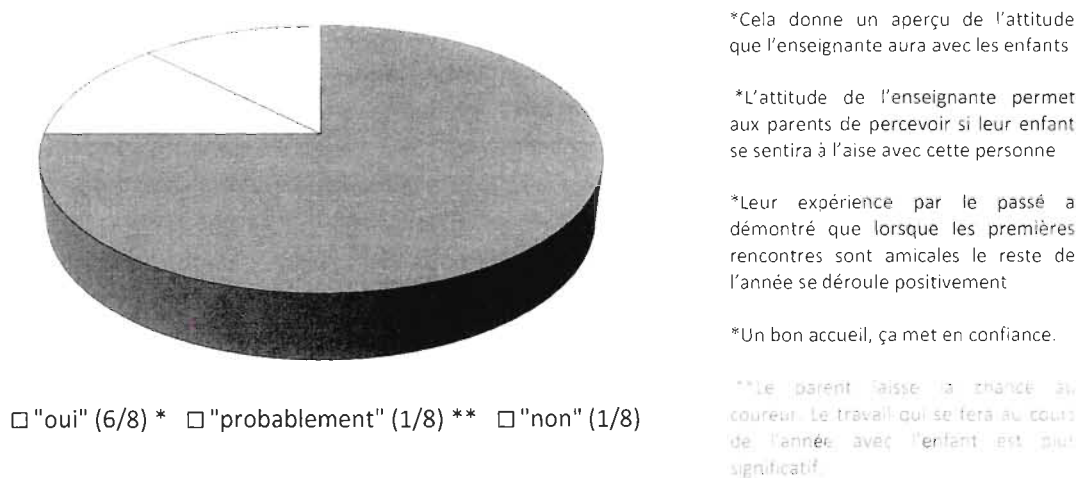


Figure 2. Type d'accueil réservé aux parents d'élèves et l'influence potentielle sur la confiance accordée à l'enseignante

Les résultats qui suivent présentent la réponse aux attentes des parents en termes d'accueil et en termes de développement du lien de confiance. Il s'agit des mêmes questions reprises lors de la deuxième entrevue. Suit la discussion des résultats à l'égard de l'accueil.

4.1.4 Perception des parents à l'égard du lien entre l'accueil et la confiance : résultats post-soirée d'information

Rappelons-nous qu'avant la soirée d'information six parents sur huit (6/8) affirmaient que le type d'accueil pouvait avoir une influence sur la confiance accordée à l'enseignante, un parent sur huit (1/8) que le type d'accueil pouvait *probablement* avoir une influence et un parent sur huit (1/8) que le type d'accueil n'avait pas d'influence sur la confiance accordée. Suite à la soirée d'information, tous affirment (8/8) que la façon d'être accueillis a des répercussions sur le développement du lien de confiance.

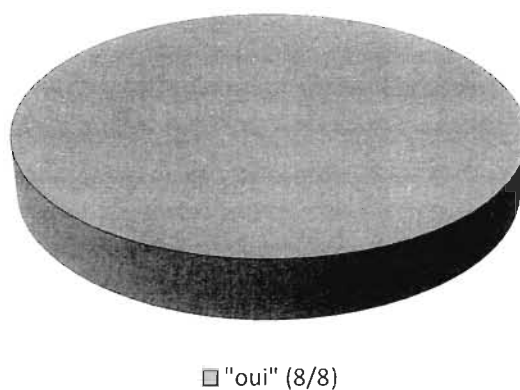


Figure 3. Type d'accueil réservé aux parents d'élèves et influence potentielle sur la confiance accordée à l'enseignante
Opinion à la suite de la soirée d'information

Précédemment, à la section 4.1.2, les résultats nous présentaient deux situations scindant les parents en deux groupes inégaux : les parents dont les attentes d'accueil ont été comblées et ceux qui n'ont vécu ni les gestes ni les paroles souhaités. À la suite de leur expérience, qu'elle soit positive ou négative, tous ont affirmé que l'accueil vécu a une influence sur le développement de la relation de confiance, soit qu'ils ont été confirmés dans leur perception (6/8), soit qu'ils ont changé d'opinion, c'est-à-dire que de vivre une expérience positive en termes d'accueil leur fait dire maintenant que cet accueil a eu une influence sur la confiance qu'ils accordent à l'enseignante.

4.1.5 Discussion des résultats

Cette rubrique permet d'apprendre que les attentes des parents à l'égard de la façon d'être accueillis par l'enseignante lors de la soirée d'information sont les suivantes : être accueillis à l'entrée de la classe, près de la porte, que l'enseignante leur souhaite la bienvenue (que cela soit collectif ou individuel), qu'elle se présente, serre la main, qu'elle questionne le parent afin d'associer tel parent à tel enfant et qu'elle désigne le bureau de l'enfant. Les parents s'attendent aussi à ce que l'accueil soit chaleureux, l'enseignante souriante, qu'elle soit capable d'aller vers les gens, qu'elle se préoccupe des parents et qu'elle soit contente de les voir. Des attentes similaires sont relevées dans les travaux de Deslandes (2004a) qui affirme que lors des soirées d'information et des portes ouvertes « *Quel que soit le nombre de participants, chacun doit se sentir important. Chacun doit être accueilli d'une façon chaleureuse : un sourire, une poignée de main, un message de bienvenue sincère, un comité d'accueil qui oriente les participants dans l'établissement, voilà autant de stratégies qui établissent les bases d'une relation productive avec les parents.* » Les résultats de la présente recherche permettent aussi d'apprendre que les parents de cet échantillon sont plus nombreux à souhaiter un accueil individualisé que collectif et

que les mères verbalisent un nombre plus élevé d'attentes que les pères. De plus, il y a lieu de constater qu'à la suite de la soirée d'information plusieurs participants vont effectivement vivre ces paroles et gestes souhaités : être accueillis à l'entrée de la classe, près de la porte, que l'enseignante leur souhaite la bienvenue (que cela soit collectif ou individuel, avec un mot écrit au tableau), qu'elle se présente, serre la main avec un regard et un sourire, qu'elle questionne le parent afin d'associer tel parent à tel enfant et qu'elle désigne le bureau de l'enfant. Il arrive que l'enseignante procède autrement, c'est-à-dire sans présentation personnelle à l'entrée de la classe, cette attitude semble laisser une moins bonne impression chez le parent.

Les résultats nous apprennent aussi, toujours à l'égard de l'accueil, qu'à posteriori tous les participants croient qu'une réponse satisfaisante aux attentes a une influence sur la confiance accordée à l'enseignante. Ces résultats sont en conformité avec ceux de Christenson et Sheridan (2001) qui sous-tendent qu'une «atmosphère» et un climat accueillants, respectueux, positifs; une confiance des parents envers l'école et de l'école envers les parents sont des éléments qui témoignent d'une relation positive. Tout comme le soulignaient Adams et Christenson (1998) dans leurs travaux, certains parents évoquent un stade préliminaire de confiance *«oui, elle a eu ma confiance. Et avec le reste de la rencontre, ça s'est amélioré. (103 FU)»*. La prise en compte de la première impression semble encore avoir sa place lorsque nous sommes dans une situation de premier contact telle que la soirée d'information.

4.2 L'INFORMATION

4.2.1 Attentes des parents en termes d'information : résultats pré-soirée d'information

Vingt-six (24) unités de sens ont été recueillies à la question ouverte « À l'égard de l'information qui vous sera communiquée lors de cette soirée, y a-t-il des sujets qui sont pour vous des incontournables ? » Cette première question de la rubrique *Information*, n'apporte, à l'interviewé, aucune suggestion ou choix de réponses. La catégorisation a fait émerger treize (13) codes. La figure 4 présente les attentes des parents en termes d'information ainsi que le nombre de participants partageant ces mêmes attentes. Principalement, quatre (4) observations peuvent être faites : 1) le fait de recevoir de l'information au sujet des devoirs et des leçons (comment aider mon enfant) est une attente partagée par plusieurs parents, 2) l'absence d'unités de sens concernant la présentation du matériel didactique avec lequel l'enseignante et l'enfant travailleront, ce thème occupe pourtant beaucoup d'espace lors de plusieurs soirées d'information au primaire, 3) le fait d'obtenir des informations sur le code disciplinaire de la classe est davantage souligné par les participants *masculins*, finalement 4) il y a lieu de remarquer que les attentes sont diversifiées.

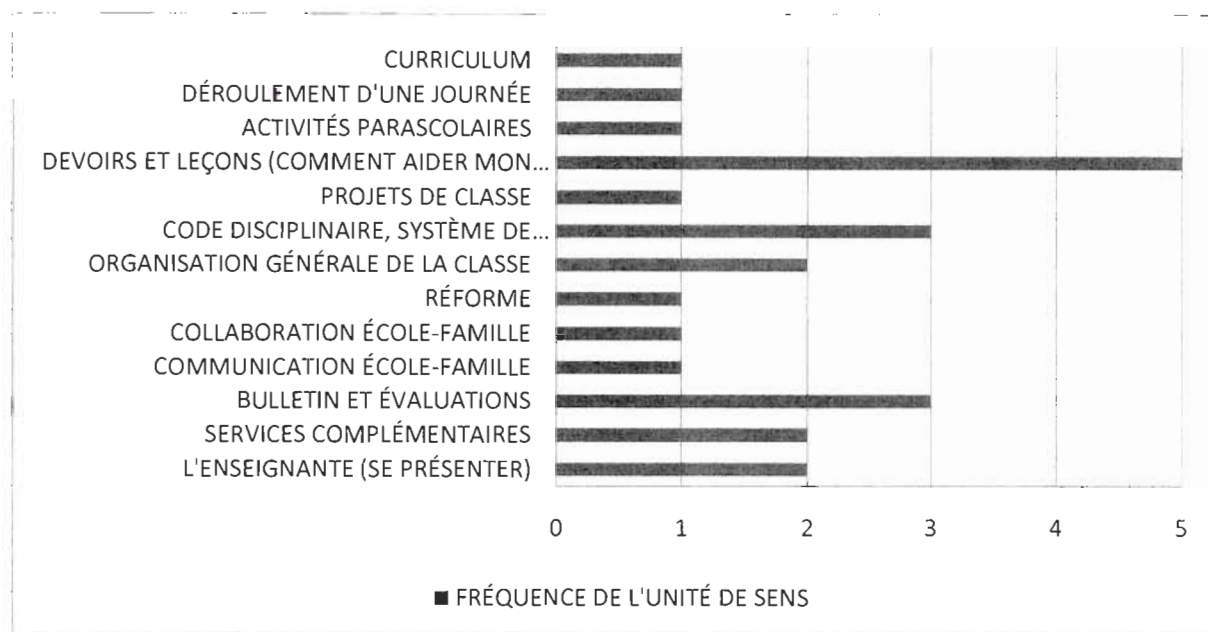


Figure 4. Attentes des parents à l'égard de l'enseignante en termes d'information

En deuxième lieu, nous proposons aux interviewés dix sujets généralement abordés lors des soirées d'information. Sur une échelle allant de 0 (pas vraiment important) à 3 (très important), les participants ont évalué le degré d'importance qu'ils accordent à ces sujets. Trois constatations émergent : 1) aucun de ces thèmes ne reçoit la cote « 0 », 2) ressortent comme étant très importants (7/8) les sujets *Communiquer ses attentes liées au travail à la maison (devoirs et leçons)* et *Présenter des démarches et des stratégies d'apprentissage*, 3) l'énoncé *Il est important que l'enseignante explique pourquoi elle a choisi cette profession* est le sujet ayant reçu la cote la plus faible. Le tableau 4 présente les résultats.

Tableau 4

Distribution des répondants quant à l'évaluation de l'importance des sujets abordés par l'enseignante ($n = 8$)

Légende	Très important (3)	Important (2)	Plus ou moins important (1)	Pas vraiment important (0)
Énoncés	3	2	1	0
Il est important pour moi que l'enseignante...				
explique les règles de vie de la classe (code disciplinaire).	5	2	1	
parle du fonctionnement d'école.	3	1	4	
présente la routine d'une journée et l'horaire d'une semaine.	3	4	1	
présente le matériel avec lequel mon enfant travaille.	3	4	1	
présente des démarches et des stratégies d'apprentissage.	7	1		
communique ses attentes liées au travail à la maison (devoirs et leçons).	7	1		
m'informe des projets spéciaux et des sorties éducatives et récréatives.	3	5	(1) sorties	
donne des informations quant aux programmes de l'année de mon enfant.	3	3	2	
se présente en parlant sommairement de son parcours professionnel.	2	4	2	
explique brièvement pourquoi elle a choisi cette profession.	1	2	5	

Les résultats qui suivent présentent la réponse aux attentes des parents en termes d'information. Nous cherchons à savoir si les enseignantes ont abordé les sujets d'information souhaités par les parents.

4.2.2 Réponse aux attentes des parents quant à l'information : résultats post-soirée d'information

Les informations recueillies auprès des interviewés, montrent des vécus différents d'un participant à l'autre, d'une classe à l'autre. À la suite d'un retour sur les attentes en termes d'information, les participants ont évalué dans quelle mesure les sujets ont été abordés. Un (1) participant sur huit (8) a précisé avoir vécu une insatisfaction face à l'information communiquée. Le participant l'explique par l'absence d'information sur les méthodes d'enseignement, la présence ou non de travail d'équipe et l'actualisation de la réforme. Il précise cependant avoir eu des informations sur les devoirs et les leçons, l'agenda scolaire comme moyen de communication, le système disciplinaire en classe et le matériel scolaire utilisé.

Tableau 5

Distribution des participants quant à leur satisfaction face au nombre de sujets abordés par l'enseignante selon leurs attentes initiales ($n = 8$)

ÉNONCÉ	NOMBRE DE PARTICIPANTS
Selon mes attentes, l'enseignante a abordé <i>l'ensemble</i> des sujets	3
Selon mes attentes, l'enseignante a abordé <i>la majorité</i> des sujets	4
Selon mes attentes, l'enseignante a abordé <i>très peu</i> de ces sujets	1

Le tableau 6 présente les sujets abordés par les enseignantes faisant l'objet d'une attente de la part des parents. Ce tableau comprend six (6) attentes de plus que la figure quatre (4) *Attentes des parents à l'égard de l'enseignante en termes d'information* tout simplement parce qu'un sujet tel que *Devoirs et leçons* comporte

différents aspects dont certains ont été abordés et d'autres non, toujours selon les attentes des parents. Précisons que plusieurs autres informations ont été communiquées par l'enseignante au cours de la soirée, cependant nous ne demandions pas aux participants de noter l'ensemble des sujets traités, mais plutôt de relever, selon leurs besoins, les thèmes omis. Pour l'ensemble des parents de l'échantillon, vingt-quatre (24) attentes (informations) ont été comblées sur trente (30), dont cinq (5) suite à une question du parent à l'enseignante. Nous remarquons que quatre (4) parents sur six (6) ont posé des questions afin d'obtenir des informations ou des éclaircissements sur le sujet ou les sujets souhaités, les deux autres parents ont dit avoir oublié, la soirée venue, qu'ils souhaitaient obtenir cette information « *J'ai oublié de poser la question pour les volumes, les romans à lire. (103FU)* » Deux (2) parents sur huit (8) ont dit ne ressentir aucun besoin de précisions supplémentaires « *Ça m'a surpris parce que ça été très, très complet. (109MU)* » Plusieurs lectures des informations recueillies peuvent être faites. Par exemple, en termes d'information attendue, nous constatons 1) qu'à vingt-quatre (24) attentes répondues sur trente (30), quatre-vingt pour cent (80 %) des sujets ont été abordés pour l'ensemble des parents interviewés, aussi 2) que quatre (4) parents sur huit (8), la moitié des participants, à la fin de la soirée, avaient le sentiment que toutes leurs attentes en termes d'information étaient comblées.

Tableau 6

Présentation des attentes en termes d'information pour chacun des participants et réponse aux attentes dans le cadre de la présentation de l'enseignante

Partici- pants	ATTENTES INITIALES DU PARTICIPANT EN TERMES D'INFORMATION ET SUJETS ABORDÉS PAR L'ENSEIGNANTE LORS DE SA PRÉSENTATION	ATTENTES INITIALES DU PARTICIPANT EN TERMES D'INFORMATION ET SUJETS NON ABORDÉS PAR L'ENSEIGNANTE LORS DE SA PRÉSENTATION	SUJET SUR LEQUEL LE PARTICIPANT A POSÉ UNE QUESTION ET POUR LEQUEL IL A REÇU UNE RÉPONSE
104	Code disciplinaire Changement d'enseignante en cours d'année	évaluation (cote en lettres) services complémentaires	évaluation (cote en lettres)
101	Collaboration famille-école Communication famille-école	Réforme (méthodes et projets) Réforme (travail d'équipes)	Réforme (travail d'équipes)
102	Devoirs et leçons Projets de classe Déroulement d'une journée	Devoirs et leçons (rôle du parent) Activités parascolaires	
109	Curriculum Devoirs et leçons Services complémentaires L'enseignante (type d'intervention avec les enfants)		
200	Devoirs et leçons Évaluations	Système de renforcement (valorisation de l'enfant) Devoirs et leçons (longueur et rôle du parent) Évaluations (reçues au fur et à mesure ou à la fin de l'étape)	Devoirs et leçons (longueur et rôle du parent) Évaluations (reçues au fur et à mesure ou à la fin de l'étape)
107	Devoirs et leçons Organisation générale de la classe	Code disciplinaire	Code disciplinaire
103	Devoirs et leçons L'enseignante (type d'intervention avec les enfants)	Devoirs (lecture obligatoire de romans)	
106	Évaluations Devoirs et leçons		

4.2.3 Attentes des parents à l'égard des outils remis lors de la soirée d'information : résultats pré-soirée et post-soirée d'information

L'ordre du jour

Les informations recueillies auprès des parents à l'égard du souhait d'avoir ou non un ordre du jour, afin de suivre le déroulement de la soirée, montre qu'avant la soirée d'information, cinq (5) parents souhaitaient recevoir un ordre du jour alors que trois (3) n'en ressentaient pas le besoin. Après la soirée d'information, six (6) trouvaient pertinent la présence d'un ordre du jour, alors que deux (2) participants n'en voyaient pas la pertinence. Six parents sur huit (6/8) ont reçu un ordre du jour, qu'il soit sur papier ou au tableau. Des huit (8) parents, trois (3) ont changé d'idée après la soirée d'information. La figure 5 montre les mouvements qui se sont opérés.

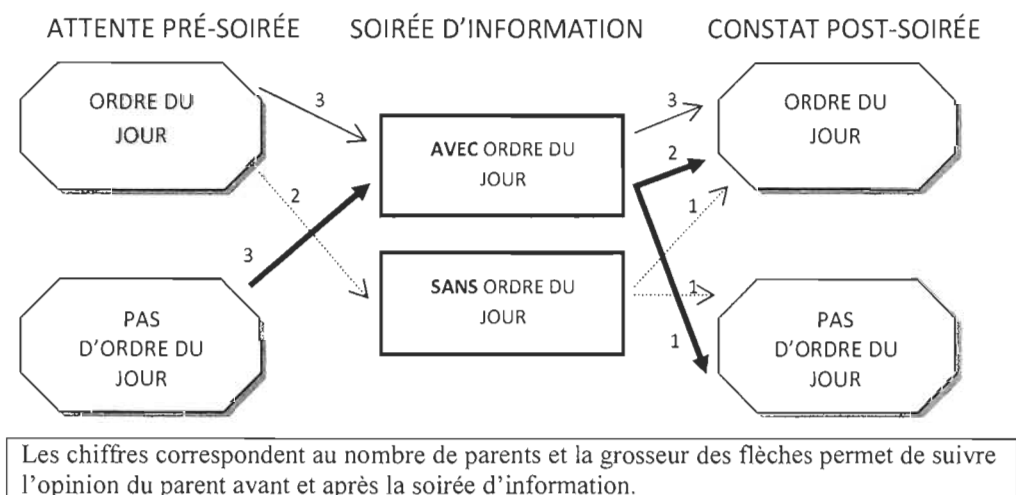


Figure 5. Désir d'avoir ou non un ordre du jour
Représentation de l'opinion des participants pré- et post-soirée d'information

Les parents confirment la pertinence de la présence d'un ordre du jour. Six parents sur huit (6/8) souhaitent, constat post-soirée d'information, la présence de cet outil pour les raisons suivantes : pour structurer la rencontre, pour éviter les égarements,

pour informer les parents des sujets abordés et des sujets à venir, pour répondre au besoin des visuels, pour permettre aux parents de préparer leurs questions, pour recentrer les participants sur le contenu de la soirée afin d'éviter les histoires de cas, pour éviter que la soirée ne s'éternise et pour garder des traces de la soirée. Une participante fait une mise en garde, « *l'ordre du jour peut nuire à la spontanéité.* (101FU) » et d'autres émettent l'idée qu'un ordre du jour au tableau répond tout aussi bien aux besoins et est plus écologique. Des six personnes ayant reçu un ordre du jour, une seule a signifié « *Selon moi, on aurait su où on s'en allait même si on n'avait pas reçu d'ordre du jour.* (200FC) » Un des participants qui affirmait qu'il était très important d'avoir un ordre du jour lors d'une réunion a vécu une soirée sans cet outil. Son opinion a changé. Lors de la deuxième entrevue, il a partagé que « *Tout coulait naturellement, elle nous expliquait cela simplement, clairement, l'ordre du jour aurait été superflu dans ce type de présentation.* (107MC) » Une dernière personne, ayant changé d'opinion, a finalement trouvé utile l'ordre du jour pour se remémorer les points discutés.

L'aide-mémoire

Lors de la première entrevue, cinq (5) participants ont affirmé être intéressés à recevoir un aide-mémoire, un résumé des sujets importants qui seront abordés, des renseignements à conserver. Ces cinq (5) participants donnent pour explication que cet outil aiderait à se rappeler les informations mentionnées par l'enseignante une fois à la maison. Trois (3) participants ne ressentent pas le besoin de recevoir un aide-mémoire. Une personne explique « *Simplement mettre des crayons et du papier à la disposition des parents pour noter des choses importantes.* (102FU) » Un participant sur huit (1/8) a reçu un aide-mémoire, une feuille sur laquelle étaient inscrits des points à retenir. À la suite à la soirée d'information, trois (3) parents ont apprécié ou aurait trouvé utile de recevoir un aide-mémoire. Quatre (4) parents n'en voient pas l'utilité. Un participant a oublié s'il en a reçu un et ne souhaite pas émettre

d'opinion à ce sujet. La figure 6 présente les résultats ainsi que les changements d'opinion.

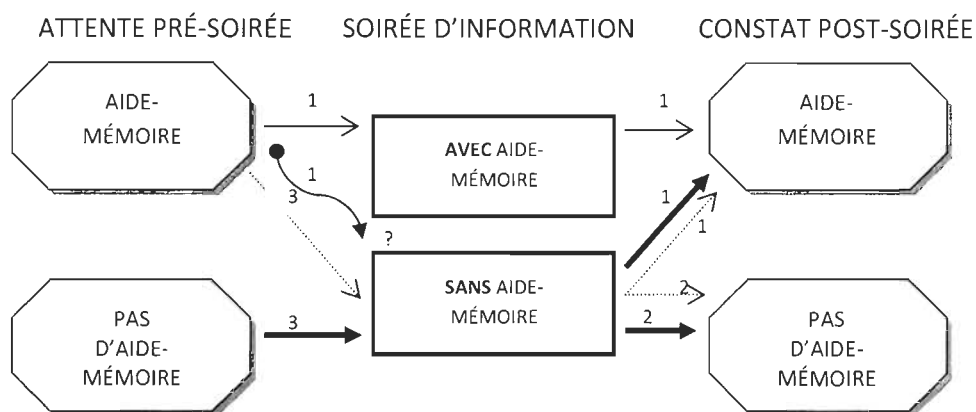


Figure 6. Désir d'avoir ou non un aide-mémoire
Représentation de l'opinion des participants pré- et post-soirée d'information

Les avis sont partagés quant à l'utilité d'un aide-mémoire. La personne qui dit en avoir reçu un s'est dite satisfaite. D'autres affirment que l'ordre du jour a joué ce rôle ou que leurs notes personnelles ont suffi. Opinion contraire, d'autres croient que l'aide-mémoire leur aurait permis d'être plus attentif ou encore qu'il serait très utile à un père qui assiste pour la première fois à ce genre de réunion. Aucune information nous laisse croire que la présence d'un aide-mémoire puisse nuire à l'efficacité de ce type de rencontre. Sa présence peut être utile à certaines personnes.

4.2.4 Perception des parents quant au lien entre l'information et la confiance : résultats pré-soirée d'information

À la question : « Est-ce que l'information transmise peut avoir une influence sur la confiance que vous pourriez accorder à l'enseignante de votre enfant ? Expliquez. » Les propos des participants se regroupent en deux (2) codes : l'information et

l'attitude. Dans *l'information*, se retrouvent les unités de sens faisant référence à une information complète et diversifiée. Dans *l'attitude*, se retrouvent les unités de sens faisant référence à la personnalité de l'enseignante. Trois (3) passages significatifs établissent un lien entre l'information et la confiance lorsque l'information a pour qualités d'être complète et diversifiée « *Si l'enseignante va au-delà des enseignements purement techniques : discipline, organisation, routine. Je pense que ma confiance va être augmentée si la personne va vraiment parler au niveau de la pédagogie, au niveau de sa façon de voir l'enseignement. (101FU)* » Dix (10) passages significatifs font référence à la personnalité de l'enseignante. L'attitude de l'enseignante serait un facteur plus déterminant sur l'inclinaison du parent à accorder ou non sa confiance. « *C'est plus son attitude qui va faire que j'ai confiance en elle. (102FU)* » « *Je pense que c'est plus de la façon que l'information est transmise que l'information comme telle. (101FU)* » « *C'est un peu le feeling qu'on a face à l'enseignante, la façon qu'elle se présente. (109MU)* » « *Si l'enseignante est capable de structurer sa réunion, ça donne déjà une bonne idée de comment elle va structurer son enseignement. (106FU)* »

4.2.5 Discussion des résultats

Le constat que les parents trouvent *très important* le fait que l'enseignante présente des démarches et des stratégies d'apprentissage se retrouve aussi dans les écrits scientifiques. Selon Terrisse, Larose, Lefebvre et Bédard (2005), les parents ont des attentes importantes en terme de formation, plus qu'en terme d'information, c'est-à-dire qu'ils sont plus intéressés à acquérir des savoirs-faire que des savoirs afin de mieux remplir leurs rôles et leurs fonctions d'éducateurs. Deslandes et Bertrand (2004) précisent aussi qu'une autre manière d'aider les parents à accroître leur sentiment de compétence serait d'acheminer régulièrement à la maison des exemples de stratégies spécifiques qui portent fruit dans des situations bien précises. Les résultats de la présente recherche viennent montrer que les parents souhaitent

recevoir ces exemples de stratégies d'apprentissage, tout comme le suggérait aussi Caron (1994) dans ses travaux. En ce qui a trait aux travaux à la maison, énoncé identifié comme étant *très important*, la littérature en faisait déjà mention comme étant un sujet incontournable (Deslandes, 2004b; MEQ, 2001). Les parents de l'échantillon souhaitent savoir à quoi ressembleront les travaux à la maison, combien de temps leur enfant doit leur accorder et comment eux, en tant que parent, ils peuvent aider leur enfant. Les participants montrent moins d'intérêt à savoir pourquoi l'enseignante a choisi l'enseignement pour profession. D'un même souffle, ces mêmes parents souhaitent percevoir la passion qui anime l'enseignante (rubrique *Qualités personnelles et professionnelles*), c'est dans ce sens que Caron (1994) le proposait, afin que les parents perçoivent ce qui a motivé l'enseignante à embrasser cette carrière. À l'égard du code disciplinaire de la classe, tout comme le précisaient Caron (1994), le MEQ (2001) et Weiss et Edwards (1992) les parents trouvent *important* que l'enseignante donne des explications concernant les règles, les routines et le fonctionnement de l'école. Cette recherche, quoiqu'à très petit échantillon, permet d'apprendre que ce sont davantage les pères qui ont formulé cette demande d'information.

Quant aux documents pour la rencontre qui, selon Bagin (2000) et Christenson et Sheridan (2001), montrent que le personnel enseignant s'est préparé et par ricochet qu'il trouve la rencontre et les parents importants, un grand nombre d'interviewés trouve pertinent la présence d'un ordre du jour soit : pour structurer la rencontre, pour éviter les égarements, pour informer les parents des sujets abordés et des sujets à venir, pour répondre au besoin des visuels, pour permettre aux parents de préparer leurs questions, pour recentrer les participants sur le contenu de la soirée afin d'éviter les histoires de cas, pour éviter que la soirée s'éternise et pour garder des traces de la soirée. Quant à l'aide-mémoire, les opinions partagées, toujours selon la perception des huit parents interviewés, nous signalent qu'il n'est pas vu comme un

outil indispensable. Cependant, aucune information recueillie ne laisse croire que sa présence puisse nuire à l'efficacité de ce type de rencontre, mais plutôt que sa présence peut être utile à certaines personnes.

Selon les passages significatifs recueillis, l'attitude de l'enseignante serait un facteur plus déterminant sur l'inclinaison du parent à accorder ou non sa confiance que l'information entendue lors de cette soirée. Les parents souhaitent cette information complète et diversifiée, mais pour ce qui est de la création d'un lien de confiance, c'est l'attitude de l'enseignante qui serait déterminante. Les études révélaient déjà des données similaires, par exemple, selon Christenson et Sheridan (2001), les parents souhaitent des interactions plus personnelles avec l'école, voire moins professionnelles. Deslandes (2004b) résume bien cette rubrique en affirmant que la confiance en l'enseignant comme individu se construit dans les rapports interpersonnels. Cette confiance se développe avant tout dans le cadre d'occasions de rencontres qui permettent un partage d'information sur les progrès, les besoins et les intérêts de l'enfant ou de l'adolescent, l'établissement de but pour l'éducation du jeune et l'information aux parents sur les attentes de l'école quant aux comportements et du travail de l'enfant ou de l'adolescent.

4.3 LES ÉCHANGES

4.3.1 Attentes des parents en termes d'échanges : résultats pré-soirée d'information

À la question : « Tout en respectant le caractère collectif de cette rencontre, est-ce que vous souhaitez qu'un temps d'échange entre l'enseignante et les parents soit prévu à l'horaire de cette soirée ? » quatorze unités de sens ont été relevées. Trois codes ont émergé : 1) La période de questions, 2) Les discussions collectives et 3) Les discussions privées. La figure 7 présente cette organisation.

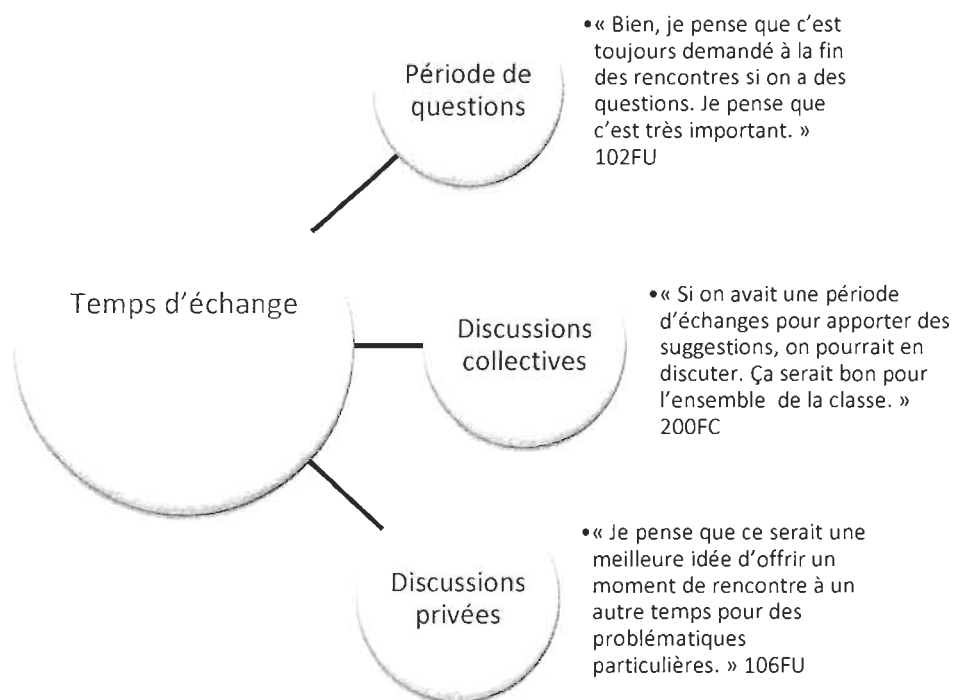


Figure 7. Attentes des parents d'élèves en termes d'échanges

Tous les parents interviewés (8/8) croient en l'importance d'une période de questions pour les deux raisons suivantes : pour clarifier des éléments et pour amener un sujet oublié. Il semble aussi important d'avoir un temps de discussions collectives pour les raisons suivantes : pour partager des visions, partager des vécus, réfléchir sur des

aspects amenés par les autres parents, pour donner un point de vue sur le fonctionnement de la classe et pour évaluer le degré d'ouverture de l'enseignante.

Lorsqu'il est demandé aux participants quels pourraient être les sujets de discussions, deux parents sur huit (2/8) émettent une idée : 1) Comment l'enseignante actualise la différenciation pédagogique au quotidien et 2) Comment le parent peut-il aider son enfant à se préparer aux examens, comment l'enseignante le fait-elle en classe. Les autres parents interviewés disent n'avoir aucune idée. À l'égard de la période de questions, un parent précise : « *Ce que j'apprécie particulièrement c'est que les gens puissent poser leurs questions au fur et à mesure. (106FU)* » Pour ce qui est de la discussion collective, un parent met en garde : « C'est sûr qu'il faut une certaine période de partage de points de vue. C'est sûr qu'il ne faut pas que ce soit juste les parents qui se mettent à parler. (109MU) »

En ce qui a trait aux discussions privées, trois parents ont jugé important de préciser que les questions d'ordre personnel devraient être posées à l'enseignante après la soirée d'information ou dans un autre temps.

4.3.2 Réponse aux attentes des parents en termes d'échanges : résultats post-soirée d'information

Les informations recueillies dans cette rubrique sont d'une grande uniformité. Les quatre enseignantes auraient fonctionné de façon semblable lors de la soirée d'information quand vint le temps des échanges. On apprend que tous les parents (8) ont vécu une période de questions (voir figure 7), qu'elle a duré, selon l'impression des participants, entre 2 minutes et 15 minutes et jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de questions. En ce qui a trait aux temps accordés à la période de questions, sept parents sur huit (7/8) se sont dits satisfaits, un parent a trouvé cela trop court quoique

satisfaite des réponses qu'elle a reçues. Elle précise « *Mon insatisfaction c'est plus dans le sens que j'ai pas senti qu'il y avait une proposition à l'échange.* (FU101) » Une mère a laissé un message écrit à l'enseignante et elle a reçu dans les jours suivants une réponse écrite. Le parent dit avoir trouvé cela intéressant. Deux autres mères sont restées à la fin de la rencontre pour obtenir un entretien en privé, ce qu'elles ont eu. Deux parents ont précisé que la rencontre avait duré moins d'une heure et en être satisfaits.

4.3.3 Discussion des résultats

Les résultats permettent de voir, de façon très claire, que les participants ont vécu une période de questions. Il n'y a pas eu de discussions collectives. Ces résultats viennent corroborer les observations de différents auteurs à l'effet que c'est à l'enseignante d'initier les sujets afin qu'il y ait échanges si c'est ce que tous souhaitent. D'ailleurs, l'interview pré-soirée d'information révélait que deux seuls sujets avaient été proposés par les parents comme thème potentiel d'échange. Selon Christenson et Sheridan (2001) et Weiss et Edwards (1992), l'école doit donner le ton, inviter à la collaboration, utiliser des stratégies qui permettent la communication bidirectionnelle et structurer les interactions de sorte que l'apport du parent soit nécessaire. En interview pré-soirée d'information, trois parents ont dit souhaiter qu'il y ait aussi des échanges entre les parents. Cependant, un seul parent s'est dit déçu que cela ne se soit pas présenté. Si nous nous référons aux travaux de Christenson et Sheridan (2001) qui ont identifié un ensemble d'éléments clés qui contribuent au développement de relations positives entre l'école et les familles, nous remarquons que, sous leur thème «attitudes», la compréhension des besoins, des idées, des opinions et des points de vue des familles et des éducateurs est plus difficilement atteignable dans le cadre d'un format «période de questions» plutôt que «période d'échanges».

4. 4 LES QUALITÉS PERSONNELLES ET PROFESSIONNELLES DE L'ENSEIGNANTE

4.4.1 Attentes des parents en termes de qualités personnelles et professionnelles de l'enseignante : résultats pré-soirée d'information

À la question : *Voici un ensemble de qualités personnelles et professionnelles que l'enseignante de votre enfant pourrait démontrer au cours de la soirée d'information. Indiquez dans quelle mesure vous souhaiteriez les percevoir lors de cette première rencontre*, seize (16) énoncés ont été présentés aux participants, pour chacun d'eux, sur une échelle de 0 à 3 ils en évaluaient l'importance. Cette cueillette d'information permet d'apprendre que : 1) ressortent comme étant très importantes pour l'ensemble des participants, les qualités *Démontre que l'enfant est au cœur de ses préoccupations* et *Démontre la passion qu'elle a pour sa profession*, et 2) qu'aucune des (seize) 16 qualités s'avère peu importante (voir tableau 7). En classifiant ces énoncés en trois catégories : qualités personnelles, professionnelles et collaboratives, nous observons que les qualités personnelles ont toutes été identifiées comme étant importantes et très importantes (voir figure 8).

Tableau 7

Distribution des participants quant à leurs attentes en termes de qualités personnelles et professionnelles de l'enseignante ($n = 8$)

Légende	Très important (3)	Important (2)	Plus ou moins important (1)	Pas vraiment important (0)
Énoncés	3	2	1	0
Il est important pour moi que l'enseignante...				
<i>exprime clairement ses attentes à l'égard du rôle du parent.</i>	6	2		
démontre que l'enfant est au cœur de ses préoccupations.	8			
DÉMONTRE QU'ELLE SAIT CE QU'ELLE DOIT ENSEIGNER AUX ENFANTS.	6	2		
soit dynamique.	6	2		
MAÎTRISE LES CONTENUS QU'ELLE PRÉSENTE.	5	3		
démontre la passion qu'elle a pour sa profession.	8			
<i>prend un temps pour écouter les parents.</i>	3	5		

DÉMONTRE SON PROFESSIONNALISME.	5	3	
DÉMONTRE QU'ELLE POSSÈDE DES CONNAISSANCES SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT.	5	2	1
démontre qu'elle fait preuve de douceur envers les enfants.	6	2	
soit organisée.	4	4	
soit authentique.	6	2	
<i>questionne les parents sur leurs besoins.</i>	4	3	1
démontre son positivisme.	6	2	
DÉMONTRE QUE SES CHOIX PÉDAGOGIQUES ET DIDACTIQUES FONT PROGRESSER LES ENFANTS.	5	2	1
<i>qu'elle laisse transparaître que les parents sont des personnes importantes dans l'atteinte des objectifs éducatifs.</i>	4	4	

Légende :

Gras : qualités personnelles

Italique : qualités professionnelles

MAJUSCULE : qualités collaboratives

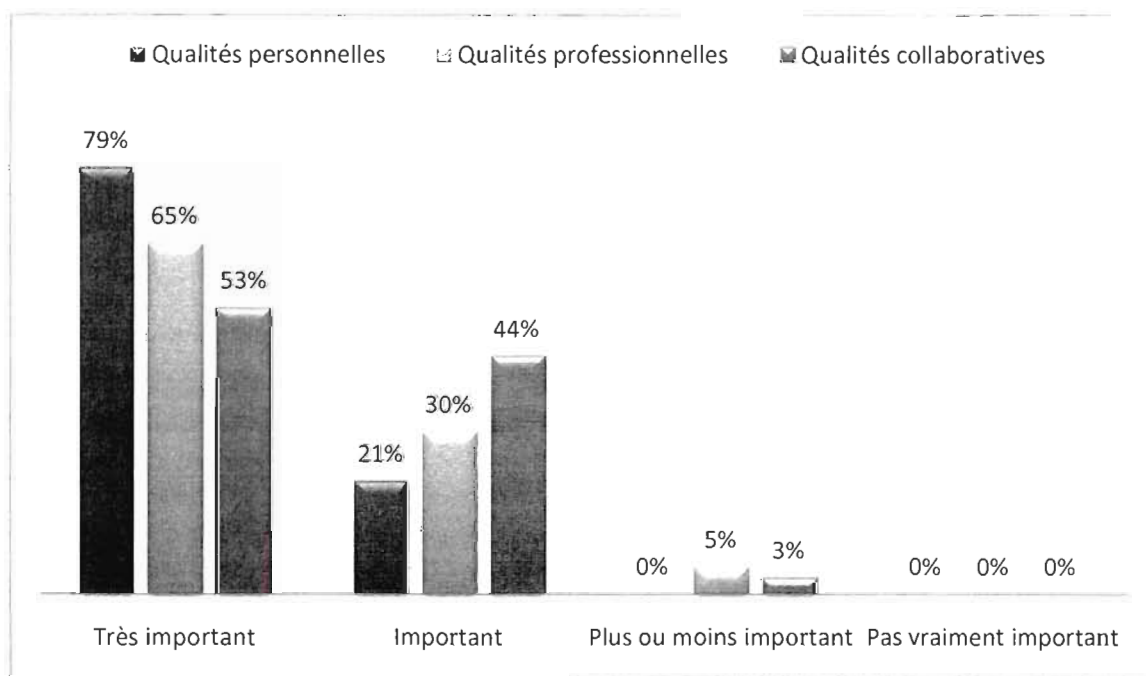


Figure 8. Qualités personnelles, professionnelles et collaboratives de l'enseignante par degré d'importance selon les qualités recherchées par les huit parents interviewés

4.4.2 Perception des parents quant au lien entre les attitudes et comportements, et la confiance : résultats pré-soirée d'information

Vingt et un (21) éléments ont été nommés par les parents comme étant des attitudes et des comportements ayant une influence positive sur le lien de confiance. Ils ont été classifiés en trois catégories : savoir-être, savoir-faire et savoirs. Pour le premier, treize (13) unités de sens ont été relevées, six (6) pour le second et deux (2) pour le troisième. On constate à nouveau que les savoir-être prédominent. Il faut se souvenir cependant que la question portait sur les attitudes et les comportements et donc ne favorisait pas l'émergence d'unités de sens portant sur les savoirs. La figure 9 présente la liste des différents savoir-être, savoir-faire et savoirs nommés par les parents. Ils n'y figurent qu'une seule fois. Spontanément, certains participants ont aussi nommé des attitudes qui, selon eux, nuiraient au développement du lien de confiance. Il s'agit d'une attitude froide, fermée aux suggestions, trop rigide et trop directive (figure 10).

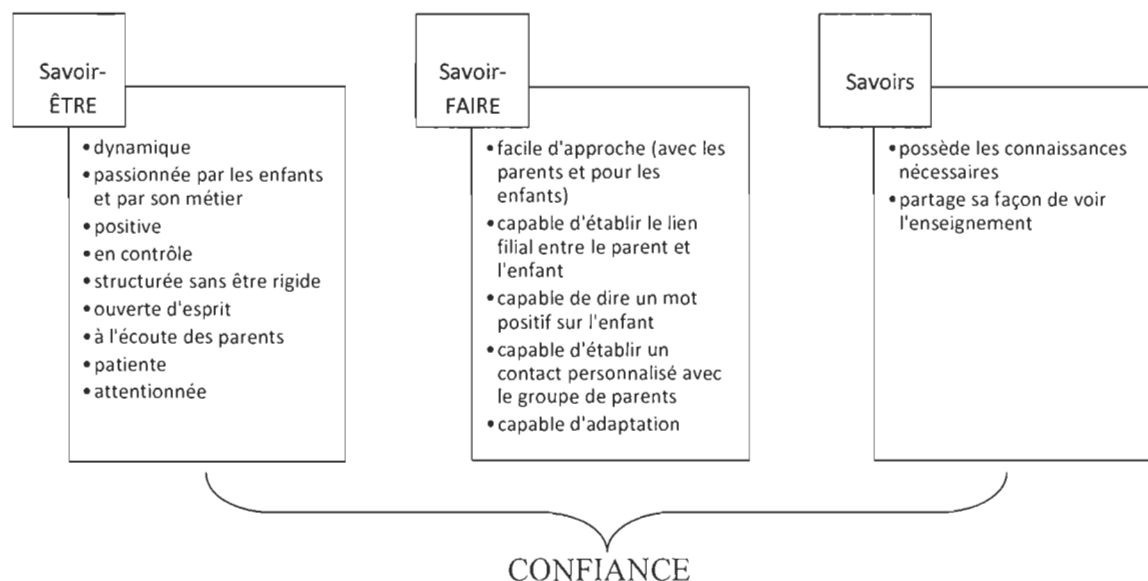


Figure 9. Perception des parents quant aux qualités susceptibles d'influencer positivement le développement du lien de confiance

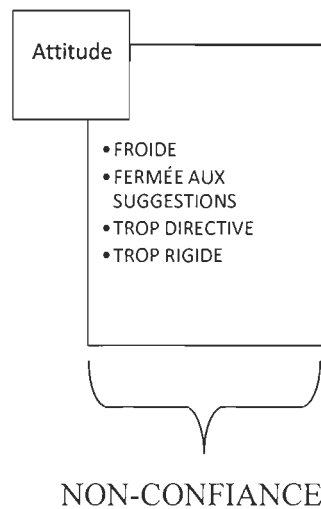


Figure 10. Perception des parents quant aux attitudes susceptibles d'influencer négativement le développement du lien de confiance

4.4.3 Réponse aux attentes des parents en termes de qualités personnelles et professionnelles de l'enseignante et perception des parents quant à la confiance accordée envers l'enseignante: résultats post-soirée d'information

Les enseignantes ont montré un bon nombre de qualités personnelles et professionnelles nommées par les parents dans le cadre de la première entrevue. Les parents ont aussi perçu, de par l'attitude de l'enseignante, comment elle devait interagir avec leur enfant dans le quotidien de la classe. Les participants ont dit que l'enseignante devant eux était : passionnée par les enfants, patiente, souriante, structurée, à l'écoute des enfants, professionnelle, sur un mode récompenses plutôt que sanctions, respectueuse du rythme d'apprentissage de l'enfant, ouverte aux discussions et claire sur la façon de procéder pour les devoirs. D'autres éléments présents lors de la soirée, et non nommés comme étant désirés lors de la première entrevue, se sont révélés très appréciés lors de cette rencontre. Les participants ont perçu les éléments suivants : de l'assurance, de l'intégrité, de la gentillesse, être «encadrante» pour les enfants, être posée, posséder de l'expérience, ne pas parler

fort, mettre l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur les notes, mettre à l'aise les enfants dans sa classe, avoir pour but premier l'évolution de l'enfant, posséder des valeurs proches des leurs, motivante, présenter des projets stimulants pour les enfants. À la question : *L'enseignante a-t-elle démontré les qualités personnelles et professionnelles que vous souhaitiez percevoir ?* il y eut six (6) «oui» enthousiastes, un (1) «oui» hésitant et un (1) «non». Les éléments explicatifs accompagnant le «oui» hésitant et le «non» sont : c'était répétitif, elle était stressée, elle semblait mal à l'aise, elle allait à l'encontre de ce qu'elle venait de dire pour donner le point au parent et « *c'est sa première année d'enseignement (MPS104 et FU101)* ».

La figure 11, présentée un peu plus loin, rassemble les qualités personnelles et professionnelles démontrées par les enseignantes lors de la soirée d'information. Elles sont classifiées selon les quatre éléments clés du développement de la confiance (Christenson et Sheridan, 2001)

Dans le cadre de la deuxième entrevue, c'est dans cette rubrique que la question suivante leur était posée : *Diriez-vous que cette personne vous inspire confiance ?* Les participants affirment que, pour toutes les raisons citées dans le paragraphe précédent, l'enseignante inspire confiance (6/8), «hum, ouais» (1/8) et «je dirais que je lui laisse sa chance» (1/8). Trois des quatre enseignantes ont montré des qualités et adopté des comportements qui ont plu aux parents participant à la recherche et ceci a découlé sur un lien initial de confiance.

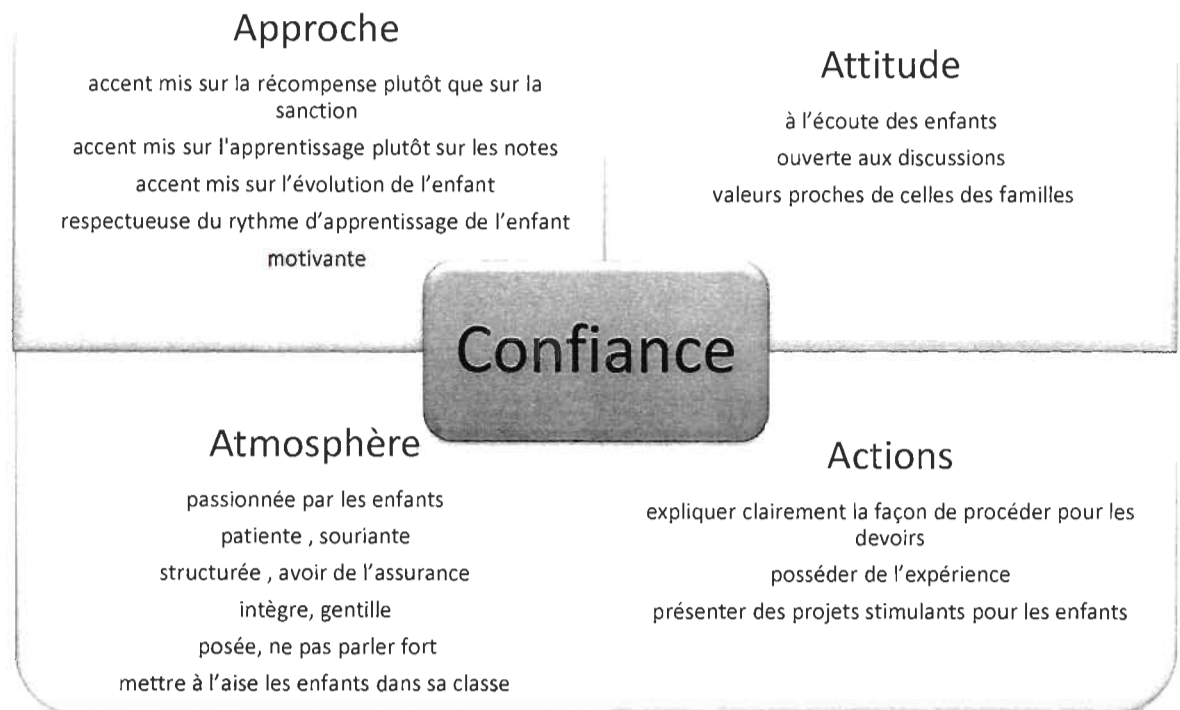


Figure 11. Qualités personnelles et professionnelles montrées par les enseignantes lors de la soirée d'information classifiées selon les quatre éléments clés du développement de la confiance (Christenson et Sheridan, 2001)

4.4.4 Discussion des résultats

Les résultats établissent clairement l'importance que, dans le cadre de la soirée d'information, l'enseignante *Démontre que l'enfant est au cœur de ses préoccupations* et *Démontre la passion qu'elle a pour sa profession*. Ces données corroborent parfaitement celles de Deslandes et al., (2005) qui affirment dans leur étude que les qualités personnelles attendues de la part de l'enseignant sont l'amour des enfants, la passion pour l'enseignement, la douceur, la rigueur et le positivisme. Lorsque nous comparons par la suite les valeurs accordées par les parents aux qualités personnelles et professionnelles de l'enseignante, nous constatons que, par degré d'importance, les qualités personnelles ou les savoir-être arrivent en première place. En développant ses savoir-être, l'enseignante répondra plus adéquatement aux

besoins des parents, car, selon Christenson et Sheridan (2001), les parents souhaitent des interactions plus personnelles avec l'école, voire moins professionnelles.

Les qualités professionnelles (savoirs et savoir-faire) ainsi que les qualités personnelles (savoir-être) de l'enseignante ont une influence sur le développement du lien de confiance. Et dans le cadre de la soirée d'information, l'étude permet d'apprendre que ce sont les qualités suivantes qui ont influencé l'inclination des parents à accorder leur confiance à l'enseignante: passionnée par les enfants, patiente, posée, souriante, structurée, motivante, intègre, avoir de l'assurance, ne pas parler fort, être à l'écoute des enfants, mettre les enfants à l'aise dans sa classe, être sur un mode récompenses plutôt que sanctions, être respectueuse du rythme d'apprentissage de l'enfant, être «encadrante» pour les enfants, mettre l'accent sur l'apprentissage et l'évolution de l'enfant plutôt que sur les notes, proposer aux enfants des projets stimulants, être ouverte aux discussions, être claire sur la façon de procéder pour les devoirs, posséder de l'expérience et des valeurs qui se rapprochent de celles des parents. Ces informations à l'égard des qualités de l'enseignante et de sa relation avec les parents viennent apporter une plus-value aux données recensées dans la littérature scientifique. En effet les savoir-être, les savoir-faire et les savoirs déjà énumérés dans les études telles la capacité de donner des explications claires à l'élève, d'identifier ses besoins d'apprentissage, de faire des interventions basées sur des connaissances didactiques et pédagogiques, de montrer à l'élève des méthodes de travail efficaces, de donner aux parents des outils d'interventions efficaces et d'exercer un suivi régulier (Deslandes, 2004b; Deslandes et al., 2005) sont plus difficilement observables dans le cadre d'une première rencontre. D'autres aptitudes, telles la capacité à établir avec le parent des rapports interpersonnels en mettant l'enfant au cœur de la discussion, être capable de parler des progrès, des besoins, et des intérêts de l'enfant et aussi de manifester son empathie, de faire preuve d'authenticité et de bienveillance (Deslandes, 2001, 2004b; Christenson et Sheridan,

2001; Deslandes et al., 2004) sont les qualités personnelles recherchées par les participants.

À l’opposé, l’étude permet d’apprendre que des interventions de l’enseignante qui seraient trop rigides, froides, directives et fermées aux suggestions ainsi que répétitives et contradictoires nuisent au développement du lien de confiance.

C’est dans cette rubrique que nous apprenons que les soirées d’information telles que vécues par les parents interviewés conduisent vers un sentiment de confiance à l’endroit de l’enseignante pour près de sept parents sur huit.

4.5 BUTS DE LA SOIRÉE D'INFORMATION

4.5.1 Perception des parents à l'égard des buts de la soirée d'information : résultats pré-soirée d'information

Vingt-trois (23) unités de sens ont été recueillies aux questions ouvertes « En quelques mots, expliquez en tant que parent, votre vision des buts, des objectifs de cette soirée. » et « Avez-vous d'autres attentes à communiquer à l'égard de la soirée d'information ou de l'enseignante lors de cette soirée ? » La catégorisation a fait émerger neuf (9) codes : six (6) buts et trois (3) attentes autres. Selon les parents, la soirée d'information a pour but d'*établir un premier contact entre l'enseignante et le parent* (découvrir la personnalité de l'enseignante, mettre un visage sur le nom de l'enseignante et aussi l'inverse), d'*anticiper le déroulement de l'année*, de *connaître le rôle du parent dans l'accompagnement de son enfant*, de *mettre le parent en confiance*, de *connaître le fonctionnement de la classe et de l'école* et d'*aller chercher de l'information*. À la seconde question, trois (3) autres attentes ont émergé, soient *qu'il y ait une belle chimie entre l'enseignante et les parents* (2 unités), *que le parent puisse transmettre de l'information au sujet de son enfant que ce soit par écrit ou en rencontre individuelle à la fin de la soirée* (2 unités) et *que ce soit assez court comme rencontre* (2 unités). Deux participants ont précisé que, même si elle est appelée *Soirée d'information*, ce n'est pas tant l'information qui est importante mais plutôt le contact positif entre les parents et l'enseignante. Il y a lieu de remarquer que, même si les entrevues étaient individuelles et qu'il n'y avait pas de suggestion de réponse, les parents ont nommé des buts communs. Ces buts ont pour qualités d'être précis, atteignables et circonscrits en termes de nombre. Les deux figures suivantes présentent les résultats.

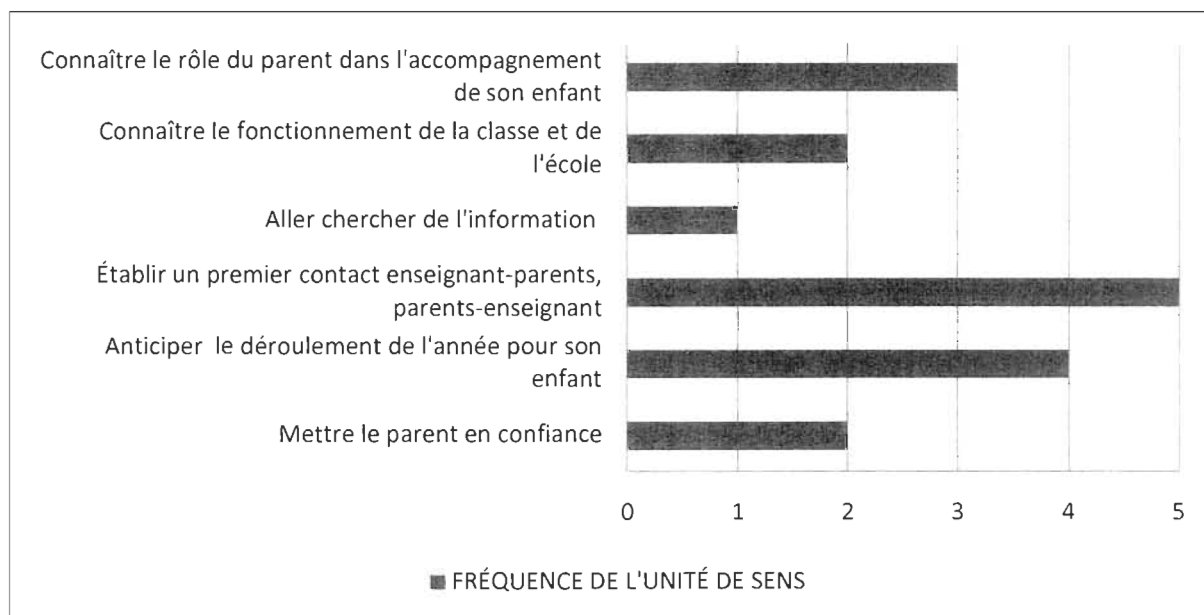


Figure 12. Buts de la soirée d'information selon les parents participants
résultats pré-soirée d'information

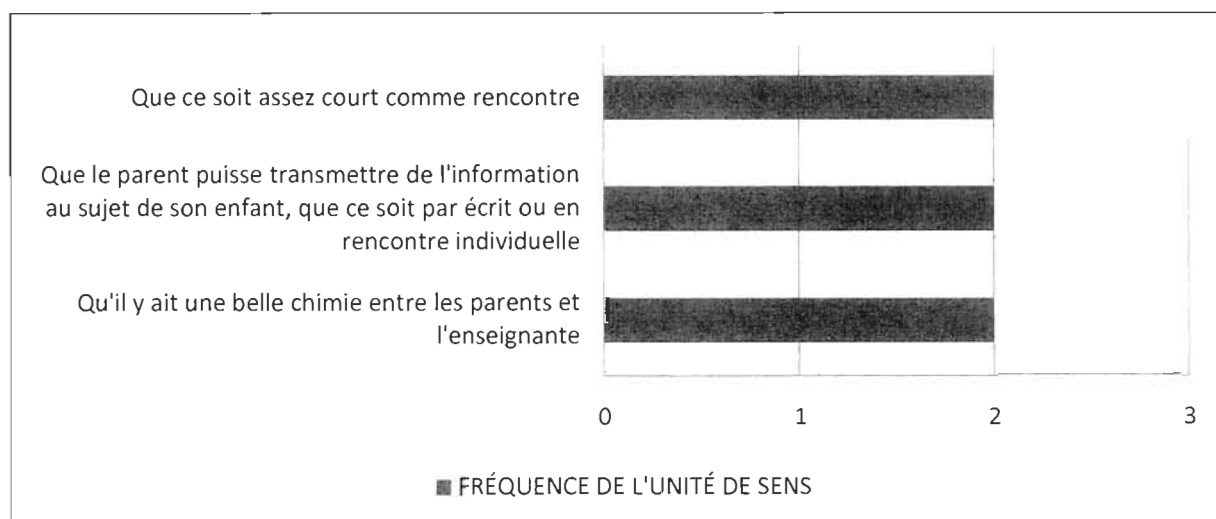


Figure 13. Autres souhaits à l'égard des attentes lors de la soirée d'information

4.5.2 Satisfaction des parents quant à la soirée d'information : résultats post-soirée d'information

Les résultats recueillis montrent un taux élevé de satisfaction au regard de leur vision des buts de cette soirée. Sept (7) parents ont qualifié la rencontre de satisfaisante et un (1) parent de non satisfaisante. Des sept parents satisfaits, six ont exprimé une satisfaction élevée en y ajoutant des adverbes tels : « *Très satisfaisante* (102FU) », « *J'ai été très très satisfait* (109MU) », « *J'ai été totalement satisfait* (107MC) ». Les parents ont généralement reçu une réponse positive à leurs attentes et les buts de la soirée, selon leur vision, semblent être atteints.

4.5.3 Concordance entre la satisfaction des parents à l'égard de la soirée d'information et le développement du lien de confiance

La figure 14 présente la concordance entre la réponse aux attentes pour chacun des parents et leur sentiment de confiance à l'endroit de cette nouvelle relation avec l'enseignante. Nous apprenons que lorsque la réponse aux attentes est positive, le parent est enclin à accorder sa confiance, alors qu'à l'inverse, lorsque les attentes ne sont pas comblées, le parent a de la difficulté à accorder sa confiance. Le sentiment de confiance, tel que présenté dans la rubrique précédente, est présent chez six (6) des huit (8) participants, réservé chez un (1) des huit (8) participants et absent chez un (1) des huit (8) participants.

	Réponses positives aux attentes (accueil-information-échanges- qualités personnelles et professionnelles)	Réponses négatives aux attentes (accueil-information-échanges- qualités personnelles et professionnelles)
Sentiment de confiance	X X X X X X X ¹	
Difficulté à accorder sa confiance		X

X¹ : réponse négative en termes d'accueil – sentiment de confiance réservé

Figure 14. Concordance entre la satisfaction des parents quant à la soirée d'information et le développement du lien de confiance

4.5.4 Discussion des résultats

Certains buts de la soirée d'information nommés par les parents se retrouvaient déjà dans les écrits scientifiques. Par exemple, lorsque les participants parlent de l'importance de connaître le rôle du parent dans l'accompagnement de son enfant, ceci rejoint Christenson et Sheridan (2001) lorsqu'elles mentionnent l'importance des «actions» mises en place pour créer et soutenir les rôles de chacun relativement aux apprentissages des enfants. Bien sûr, aucun participant n'a signifié avoir vécu l'élaboration d'un plan de partenariat. Ce but, dans le cadre de la soirée d'information, peut être vu comme une première étape de partage des responsabilités. Le partenariat école-famille de Christenson et Sheridan (2001) est un processus plus complexe, plus riche et plus impliquant. Tout comme le suggèrent Epstein (2001) et Weiss et Edwards (1992) le personnel de l'école a alors l'occasion d'établir des *normes* de collaboration autour des buts éducatifs très tôt dans leurs relations avec les parents. Encore ici, outre la présentation d'outils de communication tel l'agenda de classe, les parents ne semblent pas avoir participé à l'élaboration de *normes* de communication. Parmi les autres buts cités, il y a celui d'établir un premier contact positif entre les parents et l'enseignante. Il y a lieu de

rappeler aussi que, selon Deslandes (2004a), « parmi les stratégies efficaces mises en place pour inviter les familles à participer, figure en tête de liste *le premier contact positif avec les parents* dont il ne faut surtout pas sous-estimer la valeur. » (p.18). Or, *mettre le parent en confiance* et *établir une relation de confiance* sont des buts nommés par plusieurs participants. Jonson (2002) affirme d'ailleurs que le but premier de cette rencontre est de développer une relation de confiance.

La recension des écrits sur le sujet de la soirée d'information « *Back-to-school night et parents evenings* », permet de constater qu'il y a très peu de recherches sur cette dimension de la pratique professionnelle. Une des rares études ayant pour sujet la soirée d'information fut menée en Angleterre en 1998, auprès du personnel enseignant, de parents et d'élèves de quatre écoles secondaires de Norfolk. Cette étude montrait que les parents vivaient un sentiment d'insatisfaction à la suite de cette rencontre (parents evenings) lié à plusieurs facteurs (Walker, 1998). Les résultats de la présente recherche montrent que sept des huit parents Québécois d'enfant du primaire interviewés ont un taux de satisfaction élevé à l'endroit de la soirée d'information qu'ils ont vécue. Aussi, à la fin de cette soirée, sept des huit parents affirmaient que l'enseignante leur inspirait confiance.

Le chapitre suivant reprend les questions de recherche en lien avec les résultats obtenus. Sont présentés également les limites de l'étude, son impact sur le milieu de la recherche et de la pratique ainsi que des pistes de réflexion pour de futures interventions.

CONCLUSION

Cette étude porte sur les attentes des parents d'élèves du primaire à l'égard de la soirée d'information en début d'année scolaire. Elle décrit plus particulièrement les attentes des parents en termes d'accueil, d'information et d'échanges ainsi que leurs perceptions du développement du lien de confiance avec l'enseignante de leur enfant. La démarche a consisté à examiner la perception de huit parents d'élèves de 5^e année avant et après la soirée d'information. La première question de recherche proposait de recueillir les attentes des parents à l'égard de l'enseignante en termes d'accueil, d'information et d'échanges, des qualités personnelles et professionnelles ainsi que des buts de la soirée d'information. Cette étude s'inspire des quatre grands thèmes de Christenson et Sheridan (2001) soit : 1) l'approche, 2) les attitudes, 3) l'atmosphère et 4) les actions. Par conséquent, les propos des huit participants ont été regroupés en fonction de ces mêmes thèmes.

L'accueil et l'atmosphère

Les attentes des parents à l'égard de l'accueil par l'enseignante lors de la soirée d'information sont les suivantes : être accueillis à l'entrée de la classe, près de la porte, qu'on leur souhaite la bienvenue (que cela soit collectif ou individuel), que l'enseignante se présente, serre la main, qu'elle questionne le parent afin qu'elle associe l'enfant à son parent et qu'elle désigne le bureau de l'enfant. Les parents s'attendent aussi à ce que l'accueil soit chaleureux, c'est-à-dire que l'enseignante soit souriante, qu'elle soit capable d'aller vers les gens, qu'elle se préoccupe des parents et qu'elle manifeste son plaisir de les rencontrer. Les résultats révèlent aussi que les parents de cet échantillon sont plus nombreux à souhaiter un accueil individualisé que collectif et que les mères verbalisent un nombre plus élevé d'attentes que les pères. À la suite de la soirée d'information, il y a lieu de voir que plusieurs participants vont effectivement vivre ces paroles et gestes souhaités. Il arrive cependant que l'enseignante procède autrement, c'est-à-dire sans présentation personnelle à l'entrée de la classe. Ce comportement semble laisser une moins bonne

impression chez le parent. Les résultats nous indiquent également, toujours quant à l'accueil, qu'à posteriori tous les participants croient qu'une réponse satisfaisante aux attentes a une influence sur la confiance accordée à l'enseignante.

L'information

Lors de la soirée d'information, les parents participants trouvent *très important* que l'enseignante présente des démarches et des stratégies de soutien à l'apprentissage afin qu'ils soient mieux outillés dans leur rôle d'accompagnateurs. Les parents participants ont aussi signifié qu'il était *très important* de recevoir de l'information sur les travaux à la maison. Ils souhaitent savoir à quoi ressembleront les devoirs et l'étude, combien de temps leur enfant doit leur accorder et comment eux, en tant que parents, ils peuvent aider leur enfant. Pour ce qui est du code disciplinaire de la classe, les parents trouvent *important* que l'enseignante donne des explications concernant les règles, les routines et le fonctionnement de l'école. Un grand nombre d'interviewés trouve pertinent la présence d'un ordre du jour pour structurer la rencontre, pour éviter les égarements, pour informer les parents des sujets abordés et des sujets à venir et pour répondre au besoin des visuels. Les parents souhaitent cette information complète et diversifiée. Par ailleurs, pour ce qui est de la création d'un lien de confiance, c'est l'attitude de l'enseignante qui serait déterminante.

Les échanges et l'approche

Tous les parents interviewés croient qu'une période de questions est importante. Cette période, selon eux, permet de clarifier au besoin certains éléments ou encore d'amener un sujet oublié. Il semble aussi important d'avoir un temps de discussions collectives pour partager leurs visions, partager leurs vécus, pour réfléchir sur des aspects amenés par les autres parents, pour donner leur point de vue sur le fonctionnement de la classe et pour évaluer le degré d'ouverture de l'enseignante. Les résultats soulignent, de façon très claire, que tous les participants ont vécu une

période de questions lors de la soirée d'information. Toutefois, il n'y a pas eu de discussions collectives ni d'échanges. La majorité des parents se sont dits satisfaits de la formule utilisée, même s'il n'y a pas eu de discussion autour d'un sujet. Plusieurs participants ont trouvé agréable de pouvoir poser leurs questions à l'enseignante au fur et à mesure du déroulement de la soirée.

Les qualités personnelles et professionnelles, l'attitude et l'atmosphère

Les résultats établissent clairement l'importance dans le cadre de la soirée d'information que l'enseignante *Démontre que l'enfant est au cœur de ses préoccupations* et qu'elle *Démontre la passion qu'elle a pour sa profession*. Par la suite, une comparaison des valeurs accordées par les parents aux qualités personnelles et professionnelles de l'enseignante, permet de constater que, par degré d'importance, les qualités personnelles ou les savoir-être arrivent en première place. À la suite de la soirée d'information, il y a lieu d'observer que les qualités suivantes ont influencé l'inclination des parents à accorder leur confiance à l'enseignante: passionnée par les enfants, patiente, posée, souriante, structurée, motivante, intègre, avoir de l'assurance, ne pas parler fort, être à l'écoute des enfants, mettre les enfants à l'aise dans sa classe, mettre l'accent sur la récompense plutôt que sur la sanction, être respectueuse du rythme d'apprentissage de l'enfant, être «encadrante» pour les enfants, mettre l'accent sur l'apprentissage et l'évolution de l'enfant plutôt que sur les notes, proposer aux enfants des projets stimulants, être ouverte aux discussions, être claire sur la façon de procéder pour les devoirs, posséder de l'expérience et des valeurs qui se rapprochent de celles des parents. À l'opposé, l'étude permet d'apprendre que des interventions de l'enseignante rigides, froides, directives et fermées aux suggestions ainsi que répétitives et contradictoires contribueraient à nuire au développement du lien de confiance.

Les buts de la soirée d'information et l'action

Selon les parents, la soirée d'information a pour buts d'établir un premier contact entre l'enseignant et le parent, d'anticiper le déroulement de l'année, de connaître le rôle du parent dans l'accompagnement de son enfant, de mettre le parent en confiance, de connaître le fonctionnement de la classe et de l'école et d'aller chercher de l'information. Certains parents mentionnent aussi l'importance de pouvoir transmettre de l'information au sujet de son enfant que ce soit par écrit ou en rencontre individuelle à la fin de la soirée. Les soirées d'information telles que vécues par les parents interviewés ont atteint les objectifs pour la majorité des participants. Cependant elles n'ont pas servi à établir des normes de collaboration autour de buts éducatifs, ni de cerner des actions qui ont pour but de développer le partage des responsabilités.

La deuxième question de recherche portait sur la réponse de l'enseignante - et de la soirée d'information dans son ensemble - aux attentes initiales des parents, alors que la troisième question de recherche portait sur la perception des parents face à cette nouvelle relation. L'étude révèle que, pour la majorité des parents, soit sept des huit parents, la soirée d'information a répondu à leurs attentes. Aux termes de cette rencontre, les parents affirment que l'enseignante de leur enfant leur inspire confiance.

L'étude comporte certaines limites. D'abord, l'échantillon est de petite taille. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés. Des similitudes dans les perceptions des participants, des accords généralisés à l'égard de certains points de vue permettent tout de même d'affirmer que le nombre de seize entrevues est une force. Une saturation des données sur le terrain permettrait l'émergence d'hypothèses et, dans le cas où le contexte de la recherche est bien décrit de même que les caractéristiques de l'échantillon, une transférabilité pourrait être envisagée. Comme autre limite, la scolarité des participants n'apparaît pas nécessairement représentative

de l'ensemble des parents de la classe puisqu'elle est plus élevée au sein de l'échantillon que la population générale. Une enseignante peut donc se demander si les opinions des participants brossent un portrait réel des perceptions de l'ensemble des parents de ses élèves. Il y a lieu de croire que la compétence parentale est plus assurée chez les parents scolarisés et que ce paramètre teinte donc les résultats. Finalement, bien que la chercheure ait fait preuve de rigueur dans son processus de recherche et d'analyse des résultats, bien qu'elle ait fait preuve de transparence et qu'elle ait tenté de produire un savoir objectivé, la démarche dans son ensemble est le fruit d'une maîtrise et comporte indubitablement quelques éléments de subjectivité.

Il est souhaitable que les résultats de cette recherche, principalement les attentes des parents à l'égard de l'accueil, de l'information et des savoirs-être de l'enseignante ajoutent une parcelle d'information aux colloques et aux publications scientifiques au regard de la collaboration école-famille. Il est souhaitable que ces résultats favorisent le développement du sentiment de compétence des futurs enseignants au regard de leur relation avec les parents et leur donnent des moyens pour encourager les parents à participer au suivi et aux activités scolaires de leur enfant. Bien sûr les enseignants du primaire, principaux concernés par cette recherche, sortiraient gagnants s'ils en étaient informés. En étant mieux informés des buts de cette rencontre, du contenu et de l'attitude à avoir, ces derniers pourraient plus facilement répondre aux besoins des parents et ainsi, par une première rencontre positive, favoriser leur participation et la réussite éducative de l'enfant.

Certaines informations recueillies lors de cette recherche font émerger d'autres pistes de réflexion pour de futures recherches. Entre autres, avec un plus grand échantillon, il serait possible de comparer les attentes des pères et celles des mères. Il serait intéressant d'aller étudier plus en profondeur les attentes des parents qui ont un enfant qui réussit bien et ceux qui ont un enfant qui éprouve des difficultés. Il serait

aussi intéressant d'aller vérifier, à la fin de l'année, dans quelle mesure le lien de confiance s'est développé. Est-ce que la première impression du parent a été modifiée en cours de route et pourquoi ? Est-ce que des méthodes novatrices lors de la soirée d'information pourraient plaire aux parents, notamment à l'égard des échanges ? Sur le plan de l'intervention, ces nouvelles connaissances devraient être intégrées dans la formation initiale et continue des enseignants et diffusées lors de colloques ou d'ateliers professionnels.

RÉFÉRENCES

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels : Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools*, 14(1/2), 1-22.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of Parent-Teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Alleksaht-Snider, M. (1995). Teachers' perspectives on their work with families in bilingual community. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(2), 85-95.
- Alleksaht-Snider, M. (2000). Theoretical and conceptual frameworks for teacher education for family involvement: Beginning and experienced teachers' perspectives. Communication présentée en 2001 au AERA Annual Meeting, New Orleans, Louisiana.
- Bagin, R. (2000). How to Enhance Your School's Reputation. Tips for principals from NASSP. *The National Association of Secondary School Principals*. 1-4. Résumé récupéré le 22 janvier 2006 de la base de données ERIC.
- Boethel, M. (2003). Diversity. School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis. National Center for Family & Community Connections with Schools, Austin: Texas Southwest Educational Development Laboratory.
- Browman, B. T. (1999). Kindergarten practices with children from low-income families. Dans R. C. Pianta & M. J. Cox (Eds.), *The transition to kindergarten Baltimore* (pp.281-304). MD: Paul H. Brookes Publishing,
- Caron, J. (1994). Quand revient septembre... Guide sur la gestion de classe participative. Volume 1. Montréal : Les Éditions de la Chenelière.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). Schools and families: creating essential connections for learning. New York : The Guilford press.
- Connors, L. J., & Epstein J. L. (1994). Taking Stock : Views of Teachers, Parents, and Students on School, Family, and Community Partnerships in High Schools, *Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning*, 25, 1-31. Résumé récupéré le 8 février 2006 de la base de données ERIC.

- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. Chavkin (ed.), *Families and schools in a Pluralistic Society* (pp. 53-71) Albany, NY: Suny Press.
- De Acosta, M. (1996). A foundational approach to preparing teachers for family and community involvement in children's education. *Journal of Teacher Education*, 47(1), 9-15.
- Deslandes, R. (1996). Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire. Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. Dans M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (dir.). *6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire* (pp.251-286), Québec : Les Publications du Québec.
- Deslandes, R. (2004a). «L'accueil réservé aux familles par le milieu scolaire». Texte rédigé pour la Semaine québécoise de la Famille 2004 Semaine québécoise de la Famille, *Propos de familles*, 9, 17-19.
- Deslandes, R. (2004b). Regard sur les compétences des enseignants requises dans leurs relations avec les parents d'élèves. Dans R. Toussaint & C. Xypas (dir.), *La notion de compétence en éducation et en formation* (pp.151-173), Paris : L'Harmattan.
- Deslandes, R. (2006). La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres. Dans J. Loisel, L. Lafortune & N. Rousseau, *L'innovation en formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants* (pp.183-205). Québec :Volet Intervention des Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-434.
- Deslandes, R., Fournier, H., & Morin, L. (2008). Evaluation of a school, family and community partnerships program for preservice teachers in Québec, Canada. *The Journal of Educational Thought*, 42(1), 27-52.

- Deslandes, R., Fournier, H., & Rousseau, N. (2005). Relations of trust between parents and teachers of children in elementary school. Dans R.-A. Martinez-Gonzalez, M. del H. Pérez-Herrero and B. Rodriguez-Ruiz, *Family-school-community partnerships, merging into social development* (pp.213-232). ERNAPE, Oviedo, Spain : Publica : Grupo SM.
- Deslandes, R., & Jacques, M. (2004). Relations famille-école et l'ajustement du comportement socioscolaire de l'enfant à l'éducation préscolaire. *Éducation et Francophonie XXXII, 1*, 172-200.
- Deslandes, R., Jacques, M., Doré-Côté, A., & Bélanger, S. (2004). Les nouvelles familles et l'école. Dans M.C. Saint-Jacques, D. Turcotte, S. Drapeau & R. Cloutier, *Séparation, monoparentalité et recomposition familiale* (pp.311-327). Québec, Presses de l'Université Laval.
- Deslandes, R., & Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale. Recherches et Interventions*, 2(1), 9-24.
- Deslandes, R., & Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders*, 23(1), 18-28, 231-245.
- Deslandes, R., Royer, É., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of home-school-community partnership for regular and special education students at the secondary level. *The Council for Exceptional Children*, 65, 496-506.
- Deslandes, R., Royer, É., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-208.
- Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. Dans A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 209-246). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships : Preparing educators and improving schools. Boulder, CO: Westview Press.

- Garcia, D.C. (2000, avril). Exploring connections between teacher efficacy and parent involvement: Implications for practice. Communication présentée à l'AERA Annual Meeting, New Orleans, Louisiana.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement, Austin: Texas, National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Heyda, P. A. (2002). The Primary Teacher's Survival Guide. Heinemann, NH.
- Holmes, J. G., & Rempel, J. K. (1989). Trust in close relationships. Dans C. Hendrick (Ed.), *Close relationships* (pp. 187-220). Newbury Park, CA: Sage.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement : Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children' education : Why does it make a difference ?. *Teachers College Record* 95, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education ?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Jonson, K. F. (2002). The New Elementary Teacher's Handbook. Flourishing in Your First Year. Californie: Corwin Press, Inc.
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). Emerging issues in School, Family, & Community connections. Austin: Texas National Center for Family & Community Connections with Schools Southwest Educational development Laboratory.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation, Sherbrooke :Édition du CRP.
- L'Hostie, M., & Doyon, D. (2008). Établir et maintenir une colalaboration école-famille-communauté dans un milieu à risque : l'éclairage apporté par une étude de cas. Dans R. Deslandes (dir.), *La collaboration de l'école, de la*

famille et de la communauté à l'apprentissage (pp. 187-208), Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS 109.

- L.R.Q. (2007, avril). Dispositions liant le comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones et la centrale de l'enseignement du Québec dans le cadre de la loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans le secteur public et parapublic, CPNCF.
- Margolis, H., & Brannigan, G. (1986). Building trust with parents. Eight strategies to help professionals build a trusting relationship with parents. *Academic Therapy*, 22(1), 71-74.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1991). Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles données. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles, Document inédit, Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.
- Paratte, L. (2006). La collaboration école-famille : motifs et pratiques des enseignants du préscolaire et du primaire dans la promotion de la participation des parents en classe. Mémoire de maîtrise inédite. Université du Québec à Rimouski.
- Paratte, L., Deslandes, R., & Landry, C. (2008). Contexte de collaboration école-famille : motifs des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe. Dans R. Deslandes (dir.), *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté à l'apprentissage* (pp. 99-116), Montréal : Les Cahiers scientifiques de l'ACFAS 109.
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (1999, 21 février). The seven Ps of school-family partnerships. *Education Week*, XVIII, 34, 36.
- Pourtois, J.-P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2004). Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale. *Enfances, Familles, Génération*. Regards sur les parents d'aujourd'hui. Document récupéré le 16 décembre 2005 de <http://www.erudit.org/revue/efg/2004/v/n1/008892ar.html>

- Statistique Canada. (2006). Plus haut niveau de scolarité atteint pour la population âgée de 25 à 64 ans, répartition en pourcentage (2006) pour les deux sexes, pour le Canada, les provinces et les territoires, et les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement - Données-échantillon (20 %) Document récupéré le 11 juillet 2009 de <http://www12.statcan.gc.ca>
- Smolkin, L. B. (1999). The practice of effective transitions. Players who make a winning team. Dans R. C. Pianta, & M. J. Cox (Eds.), *The Transition to Kindergarten* (pp. 325-349). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Terrisse, B., Larose, F., Lefebvre, M. -L., & Bédard, J. (2005). Étude des besoins d'information et de formation à l'exercice des rôles éducatifs des parents québécois ayant de jeunes enfants (naissance-12 ans) et adéquation avec les services offerts par les organismes de soutien à la famille. Rapport final de recherche pour la subvention (2002-fr-80474). Université du Québec à Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Méthodes de recherches pour l'éducation. Montréal: Librairie de l'Université de Montréal.
- Walker, B. M., (1998). Meetings without communication: A study of parents' evenings in secondary schools. *British Educational Research Journal*; 24(2), p. 163-178.

APPENDICE A

Présentation de la recherche aux parents intéressés

Présentation de la recherche aux parents intéressés
(Entretien téléphonique)

Bonjour... Madame... Monsieur,

Je m'appelle Isabelle Bergeron, je suis étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Je fais présentement une recherche sur les attentes des parents d'élèves lors de la soirée d'information et le développement de la relation de confiance entre le parent et l'enseignante. Je travaille sous la direction de Mme Deslandes, professeure et chercheure au département des sciences de l'éducation.

Mme... m'a parlé de votre possible intérêt à participer à cette recherche. Je souhaiterais vous transmettre quelques informations. Vous pourrez donc, par la suite, prendre une décision éclairée.

Je souhaite, par cette recherche, identifier, chez les parents qui collaboreront à cette démarche, leurs attentes lors de la première rencontre avec l'enseignante, soit la soirée d'information du mois de septembre. Plus précisément, quelles seraient vos attentes à l'égard de l'accueil qui vous sera réservé, l'information qui vous sera transmise et la place accordée aux échanges. Suite à cette soirée d'information, nous pourrions, ensemble, identifier les connaissances et les savoir-faire et être de l'enseignante qui vous ont interpellé, ceux qui, pour vous, auraient une influence sur la confiance que vous pourriez lui accorder. En aucun temps, il ne vous sera demandé d'identifier l'enseignante de votre enfant. Au contraire, il est primordial de garder l'identité de l'enseignante secrète, question de respect et d'éthique.

Cette recherche vise donc à mieux comprendre les retombées de cette soirée d'information. Si le personnel enseignant connaît les besoins des parents, il saura mieux s'y préparer pour répondre efficacement aux attentes. Lorsque le tout premier contact est agréable, il favorise généralement une meilleure collaboration et c'est l'enfant qui en sort gagnant.

C'est dans cet esprit que je sollicite votre collaboration. J'aimerais recueillir vos commentaires et impressions dans le cadre de deux entrevues, l'une dans les jours précédant la soirée et l'autre, dans les jours suivants.

Comme il se doit, ces entrevues d'environ 1 heure sont confidentielles, c'est-à-dire que votre identité ne sera pas révélée. Les informations recueillies seront traitées avec grande discrétion. Elles doivent être enregistrées afin d'assurer la fidélité et l'exactitude lors de la transcription et l'analyse des propos tenus. Toutes ces données sont à l'usage exclusif de l'étudiante et de sa directrice, elles seront détruites à la fin de la diffusion de cette recherche.

Si vous désirez des éclaircissements sur certains aspects, n'hésitez pas à me contacter au numéro de téléphone suivant : 819.

À la lumière de ces précisions, êtes-vous toujours intéressé à participer à cette recherche?

Je communiquerai avec vous dès l'annonce des dates de soirées d'information pour convenir, avec vous, d'un moment et d'un lieu de rencontre selon vos disponibilités.

Remerciements

Salutations

APPENDICE B

Lettre de confirmation des rendez-vous

Nicolet, ...septembre 2006

Madame ou Monsieur...

.....

Objet : Confirmation de rendez-vous

Bonjour Madame ou Monsieur,

Je souhaite, tout d'abord, vous remercier à nouveau pour l'intérêt que vous accordez à cette recherche. Votre collaboration est très précieuse et je suis heureuse de vous savoir parmi les parents participants.

Tel que convenu lors de notre conversation téléphonique, il me fait plaisir de vous faire parvenir les thèmes sur lesquels je désire m'entretenir avec vous :

- Dans le cadre de la soirée d'information du début de l'année scolaire, quelles sont vos attentes à l'égard de l'enseignant en termes d'accueil, d'information et d'échanges? (Première entrevue)
- À la suite de cette rencontre, dans quelle mesure la soirée d'information a-t-elle répondu à mes attentes? (Deuxième entrevue)
- Considérant la réponse aux différentes attentes, comme percevez-vous votre nouvelle relation avec l'enseignant de votre enfant, le lien de confiance qui pourrait s'établir? (Deuxième entrevue)

Je vous confirme nos deux rendez-vous :

le ... septembre, à ...h, à Nicolet

et

le ... septembre, à ...h, à Nicolet

Pour tout renseignement complémentaire, vous pouvez me rejoindre à l'adresse électronique suivante Ou par téléphone au 819....

Recevez, Madame ou Monsieur....., l'expression de mes plus sincères remerciements.

Isabelle Bergeron
Étudiante à la maîtrise en Éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

APPENDICE C

Contrat de consentement et de confidentialité

Nicolet, le samedi 9 septembre 2006

Contrat de consentement et de confidentialité

Je, soussigné(e), accepte de prendre part à la recherche menée par Isabelle Bergeron, sous la direction de Mme Rollande Deslandes, portant sur « La soirée d'information et le développement de la relation de confiance entre les parents des élèves et l'enseignante du primaire ».

J'ai été informé(e) du principal but poursuivi par cette recherche, soit de mieux comprendre les retombées de la soirée d'information sur la relation entre les parents d'élèves et l'enseignante. Plus précisément, cette recherche vise à connaître les attentes des parents dans l'objectif de confirmer les interventions adéquates du personnel enseignant et d'identifier celles à réajuster. Aussi, ces informations pourront alimenter la formation des futurs enseignants.

Mon rôle est de répondre, selon mes connaissances et mes perceptions, aux trois questionnaires (deux en entrevue et un à la maison).

Aucun risque physique ni moral n'est relié à cette recherche. Je peux me retirer du processus en tout temps. Je participe sur une base volontaire, sans rémunération.

Je consens à l'utilisation des données recueillies, sachant que les propos tenus sont confidentiels, que l'anonymat sera préservé et que les données seront détruites à la fin de la diffusion de cette présente recherche (automne 2007).

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-06-113-06.08 a été émis le 28 août 2006.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, je communique avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, M^{me} Fabiola Gagnon, par téléphone (819) 376-5011, poste 2136 ou par courrier électronique Fabiola.Gagnon@uqtr.ca.

Parent participant

Je, soussignée, m'engage à respecter l'ensemble de ce contrat et à faire preuve de sens éthique.

Isabelle Bergeron
Étudiante à la maîtrise en Éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

APPENDICE D

Protocole d'entrevue pré-soirée d'information

Participant(e) # _____

Questionnaire I
(Attentes avant la soirée d'information)

1. Il s'agit <input type="checkbox"/> d'une participante <input type="checkbox"/> d'un participant		
2. Votre famille...		
<input type="radio"/> est de type traditionnel (deux parents)	<input type="radio"/> est reconstituée <input type="radio"/> fonctionne avec une garde partagée	<input type="radio"/> est une famille d'accueil <input type="radio"/> est autre précisez _____
<input type="radio"/> est monoparentale		
3. Votre niveau de scolarité		
<input type="radio"/> Études primaires	<input type="radio"/> Études collégiales	
<input type="radio"/> Études secondaires	<input type="radio"/> Études universitaires	
<input type="radio"/> Études professionnelles au secondaire		
4. L'enfant pour lequel vous répondez est ...		
	<input type="radio"/> une fille	<input type="radio"/> un garçon
5. Connaissez-vous l'enseignante de votre enfant?		
<input type="radio"/> oui <input type="radio"/> non		
Si oui, précisez pour les fins de la recherche, votre lien _____		

Accueil (Atmosphère)	1.1 À votre arrivée à la soirée d'information, l'enseignante vous accueillera. Y a-t-il des gestes ou des paroles d'accueil auxquels vous vous attendez ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Si oui, lesquels ?
Accueil Confiance	1.2 Est-ce que le type d'accueil qui vous sera réservé peut avoir une influence sur la confiance que vous pourriez accorder à l'enseignante de votre enfant ? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Expliquez.

<p>Information (Actions)</p>	<p>2.1 À l'égard de l'information qui vous sera communiquée lors de cette soirée, y a-t-il des sujets qui sont pour vous des incontournables ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Si oui, vous aimeriez que l'enseignante vous parle de :</p> <p>2.2 Dans quelle mesure les sujets suivants sont-ils importants pour vous ?</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>3 Très important</th> <th>2 Important</th> <th>1 Plus ou moins important</th> <th>0 Pas vraiment important</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Il est important pour moi que l'enseignante...</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>explique les règles de vie de la classe (code disciplinaire).</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>parle du fonctionnement de l'école.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>présente la routine d'une journée et l'horaire d'une semaine.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>présente le matériel avec lequel mon enfant travaille.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>présente des démarches et des stratégies d'apprentissage.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>communique ses attentes liées au travail à la maison (devoirs et leçons).</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>m'informe des projets spéciaux et des sorties éducatives et récréatives.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>donne des informations quant aux programmes de l'année de mon enfant.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>se présente en parlant sommairement de son parcours professionnel.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>explique brièvement pourquoi elle a choisi cette profession.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>2.3 Est-ce que vous apprécieriez recevoir un ordre du jour lors de cette rencontre?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Expliquez.</p>		3 Très important	2 Important	1 Plus ou moins important	0 Pas vraiment important	Il est important pour moi que l'enseignante...	3	2	1	0	explique les règles de vie de la classe (code disciplinaire).					parle du fonctionnement de l'école.					présente la routine d'une journée et l'horaire d'une semaine.					présente le matériel avec lequel mon enfant travaille.					présente des démarches et des stratégies d'apprentissage.					communique ses attentes liées au travail à la maison (devoirs et leçons).					m'informe des projets spéciaux et des sorties éducatives et récréatives.					donne des informations quant aux programmes de l'année de mon enfant.					se présente en parlant sommairement de son parcours professionnel.					explique brièvement pourquoi elle a choisi cette profession.				
	3 Très important	2 Important	1 Plus ou moins important	0 Pas vraiment important																																																									
Il est important pour moi que l'enseignante...	3	2	1	0																																																									
explique les règles de vie de la classe (code disciplinaire).																																																													
parle du fonctionnement de l'école.																																																													
présente la routine d'une journée et l'horaire d'une semaine.																																																													
présente le matériel avec lequel mon enfant travaille.																																																													
présente des démarches et des stratégies d'apprentissage.																																																													
communique ses attentes liées au travail à la maison (devoirs et leçons).																																																													
m'informe des projets spéciaux et des sorties éducatives et récréatives.																																																													
donne des informations quant aux programmes de l'année de mon enfant.																																																													
se présente en parlant sommairement de son parcours professionnel.																																																													
explique brièvement pourquoi elle a choisi cette profession.																																																													
<p>Information (outils)</p>																																																													

<p>Information Confiance</p>	<p>2.4 Est-ce que vous apprécieriez recevoir les grandes lignes, les informations à ne pas oublier sur papier, tel un résumé ou un aide-mémoire ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Si oui, en quoi vous serait-il utile? À quel(s) moment(s) vous serait-il utile?</p> <p>2.5 Est-ce que l'information transmise peut avoir une influence sur la confiance que vous pourriez accorder à l'enseignante de votre enfant ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Expliquez.</p>																				
<p>Échanges (Approche et Attitudes)</p>	<p>3.1 Tout en respectant le caractère collectif de cette rencontre, est-ce que vous souhaitez qu'un temps d'échange entre l'enseignante et les parents soit prévu à l'horaire de cette soirée (période de questions, discussions, partage de points de vue) ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Si oui, pourquoi ?</p> <p>Si non, pourquoi ?</p> <p>3.2 Si oui, quel(s) sujet(s) pourrait(ent) faire l'objet de discussions entre les parents et l'enseignante?</p>																				
<p>Confiance sur le plan professionnel et sur le plan personnel</p>	<p>4.1 Voici un ensemble de qualités personnelles et professionnelles que l'enseignante de votre enfant pourrait démontrer au cours de la soirée d'information. Indiquez dans quelle mesure vous souhaiteriez les percevoir lors de cette première rencontre.</p> <table border="1" data-bbox="772 1166 1860 1390"> <thead> <tr> <th></th> <th>3 Très important</th> <th>2 Important</th> <th>1 Plus ou moins important</th> <th>0 Pas vraiment important</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Il est important pour moi que l'enseignante...</td> <td>3</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>exprime clairement ses attentes à l'égard du rôle du parent.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>démontre que l'enfant est au cœur de ses préoccupations.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		3 Très important	2 Important	1 Plus ou moins important	0 Pas vraiment important	Il est important pour moi que l'enseignante...	3	2	1	0	exprime clairement ses attentes à l'égard du rôle du parent.					démontre que l'enfant est au cœur de ses préoccupations.				
	3 Très important	2 Important	1 Plus ou moins important	0 Pas vraiment important																	
Il est important pour moi que l'enseignante...	3	2	1	0																	
exprime clairement ses attentes à l'égard du rôle du parent.																					
démontre que l'enfant est au cœur de ses préoccupations.																					

	démontre qu'elle sait ce qu'elle doit enseigner aux enfants.				
	soit dynamique.				
	maîtrise les contenus qu'elle présente.				
	démontre la passion qu'elle a pour sa profession.				
	prenne un temps pour écouter les parents.				
	démontre son professionnalisme.				
	démontre qu'elle possède des connaissances sur le développement de l'enfant.				
	démontre qu'elle fait preuve de douceur envers les enfants.				
	soit organisée.				
	soit authentique.				
	questionne les parents sur leurs besoins.				
	démontre son positivisme.				
	démontre que ses choix pédagogiques et didactiques font progresser les enfants.				
	qu'elle laisse transparaître que les parents sont des personnes importantes dans l'atteinte des objectifs éducatifs.				
<p>4.2 Y a-t-il des attitudes et des comportements manifestés par l'enseignante qui peuvent avoir une influence sur la confiance que vous pourriez lui accorder ?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Si oui, précisez lesquels (les).</p>					

Objectifs de la soirée d'information	<p>5.1 En quelques mots, expliquez, en tant que parent, votre vision des buts ou des objectifs de cette soirée.</p> <p>5.2 Avez-vous d'autres attentes à communiquer à l'égard de la soirée d'information ou de l'enseignante ?</p>
--------------------------------------	---

APPENDICE E

Protocole d'entrevue post-soirée d'information

Participant(e) # _____

Questionnaire II

(Réponses aux attentes : deuxième entrevue)

<p>Accueil (Atmosphère)</p>	<p>1.1 Vous souvenez-vous de gestes qui ont été posés pour vous accueillir dans la classe à votre arrivée? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Si oui, lesquels ?</p> <p>1.2 Diriez-vous que, sur ce point, l'enseignante a répondu à vos attentes? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Expliquez.</p> <p>1.3 L'enseignante vous a-t-elle parlé lors de l'accueil? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>1.4 Diriez-vous que, sur ce point, l'enseignante a répondu à vos attentes? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Expliquez.</p>
<p>Accueil Confiance</p>	<p>1.5 Lors de la première entrevue, vous avez dit que le type d'accueil qui vous sera réservé... <input type="checkbox"/> peut avoir une influence sur la confiance que vous pourriez accorder à l'enseignante de votre enfant ? <input type="checkbox"/> n'a pas d'influence sur la confiance que vous pourriez accorder à l'enseignante de votre enfant ? Suite à la soirée d'information, votre opinion est-elle semblable? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Expliquez.</p>

<p>Information (Actions)</p>	<p>2.1 Lors de notre première rencontre, vous avez dit souhaiter entendre parler de ?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>Information (outils)</p>	<p>Diriez-vous que l'enseignante a abordé...</p> <p><input type="checkbox"/> l'ensemble de ces sujets?</p> <p><input type="checkbox"/> la majorité de ces sujets?</p> <p><input type="checkbox"/> très peu de ces sujets?</p> <p>2.2 Y a-t-il, selon vos besoins, des sujets qui ont été omis?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>Si oui, lesquels.</p> <p>2.3.1 Vous avez dit...</p> <p><input type="checkbox"/> souhaiter recevoir un ordre du jour,</p> <p><input type="checkbox"/> ne pas ressentir le besoin de recevoir un ordre du jour,</p> <p>...vous a-t-on remis un ordre du jour?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>2.3.2 Êtes-vous satisfait(e)?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> indifférent(e)</p> <p>2.4.1 Vous a-t-on remis un résumé (aide-mémoire) de la rencontre?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non</p> <p>2.4.2 Si oui, êtes-vous satisfait(e)?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> indifférent(e)</p> <p>2.4.3 Si non, croyez-vous qu'en recevoir un aurait été utile?</p> <p><input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non <input type="checkbox"/> indifférent(e)</p>

<p>Échanges (Approche et Attitudes)</p>	<p>3.1. Y a-t-il eu un temps d'échange, un temps où les parents ont pu s'exprimer? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Si oui, expliquez quelle forme cela a pris.</p> <p>3.2.1 À combien de minutes estimez-vous le temps où les parents ont pu s'exprimer?</p> <p>3.2.2 Est-ce pour vous... <input type="checkbox"/> trop court? <input type="checkbox"/> trop long? <input type="checkbox"/> satisfaisant?</p> <p>3.3 Êtes-vous satisfait(e) de l'interaction entre les parents et l'enseignante? Expliquez.</p> <p>3.4 Y a-t-il des aspects (opinion, expérience, réalité) que vous auriez aimé communiquer à l'enseignante mais qui s'est avéré impossible? <input type="checkbox"/> oui <input type="checkbox"/> non Si oui, qu'est-ce qui a, d'après vous, empêcher le partage de ces informations?</p>
<p>Confiance sur le plan professionnel et sur le plan personnel</p>	<p>4.1 Lors de la soirée d'information, l'enseignante a-t-elle démontré les qualités personnelles et professionnelles que vous souhaitiez percevoir chez cette personne ayant une responsabilité éducative auprès de votre enfant? Expliquez.</p> <p>4.2 Selon vos attentes à l'égard des attitudes et des comportements manifestés par l'enseignante, diriez-vous que cette personne vous inspire confiance? Expliquez.</p>
<p>Objectifs de la soirée d'information</p>	<p>5. Considérant votre vision des buts de cette soirée, diriez-vous que cette rencontre a été satisfaisante? Expliquez.</p>

APPENDICE F

Liste des rubriques, des codes et leur définition

Définitions des rubriques

Les codes s'inscrivent à l'intérieur de neuf grandes rubriques définies par le cadre conceptuel.

Les quatre « A » sont des concepts élaborés par les chercheuses et auteures Christenson et Sheridan (2001). Ils sont définis comme suit :

Approach : The approach we believe is necessary for interacting with families is characterized by (1) focusing on the relationship; (2) recognizing that collaboration is an attitude and not just an activity; (3) creating a vehicle to co-construct the bigger picture about children's school performance and development; (4) sharing information and resources; and (5) establishing meaningful co-roles for the partners. (p.68)

Attitudes : We define «attitudes» as perceptions that families and schools hold about one another and, consequently, the relevance of the family-school relationship for children's learning. Working constructively with families requires positive and open attitudes. (p.69)

Atmosphere : According to Tagiuri (1968, p.27), climate is « a relatively enduring quality of the internal environment of an organization that (a) is experienced by its members, (b) influences their behavior, and (c) can be described in terms of the values of a particular set of characteristics of the organization. » (p.102)

Actions : We describe seven broad actions that professionals can take to work with families as partners[...]: garnering administrative support, acting as a systems advocate, implementing family-school teams, increasing problem solving across home and school, identifying and managing conflict, supporting families, and helping teachers improve communication and relationships with families. Actions are purposefully distinguished from activities, because they focus on the relationship or connection between family and school relative to children's school performance, whereas activities represent a narrow focus on how to involve families in education. (p.138)

Quant au concept de *la confiance*, la présente étude adhère à la définition d'Adam et Christenson (1998) qui définissent la confiance dans les relations famille-école comme la

confiance qu'une autre personne agira de façon à soutenir la relation, ou les buts implicites ou explicites de la relation, pour atteindre des résultats positifs pour les élèves. Selon ces auteures, la confiance est construite en stades et elle se développe avec la fréquence des interactions positives.

La soirée d'information est définie comme étant une rencontre collective du début d'année que tiennent les écoles du primaire et du secondaire. Elle permet aux parents de rencontrer l'enseignant ou les enseignants de leur enfant, d'en connaître davantage au sujet des programmes, des règles de la classe et de l'école et de connaître les attentes liées au travail à la maison (Epstein, 2001; Heyda, 2002; MEQ, 2001; Weiss et Edwards, 1992).

L'accueil se définit comme une manière de recevoir quelqu'un, de se comporter avec lui quand on le reçoit ou quand il arrive. (Petit Robert) L'accueil est un élément important lorsque l'on parle du développement des relations école-famille. Il importe que les enseignants réservent un accueil chaleureux et qu'ils multiplient les occasions de rencontres avec les parents (Browman, 1999; Dauber et Epstein, 1993; Deslandes et Jacques, 2004; Smolkin, 1999).

La définition que nous retenons du concept ***information*** provient aussi du Petit Robert. Renseignement ou événement qu'on porte à la connaissance d'une personne, d'un public.

Dans le cadre de la soirée d'information, les éléments sont généralement les suivants : 1) des informations sur les programmes (Caron, 1994; Heyda, 2002; MEQ, 2001, Weiss et Edwards, 1992); 2) des explications concernant les règles, les routines et le fonctionnement de l'école (Caron, 1994; MEQ, 2001; Weiss et Edwards, 1992); 3) les attentes liées au travail à la maison en terme de quantité, de type de travail et des précisions sur le comment soutenir son enfant lors de ses tâches (MEQ, 2001; Caron, 1994); 4) des exemples de démarches, de procédures et de stratégies d'apprentissage (Caron, 1994), et 5) des informations concernant des projets spéciaux et les sorties éducatives et récréatives (Caron, 1994).

Les échanges entre les parents d'élèves et l'enseignant sont définis comme une communication réciproque de renseignements (Petit Robert) et plus spécifique à la soirée

d'information, un processus interactif, impliquant le partage d'informations, d'idées et de sentiments (Margolis et Brannigan, 1986).

Définitions des codes par rubrique

(ordre alphabétique)

ACCUEIL

Accueil collectif : Manière de recevoir des personnes, de se comporter avec un groupe de gens quand ils arrivent.

Accueil individualisé : Manière de recevoir qqn, de se comporter avec lui quand on le reçoit ou quand il arrive (Petit Robert). Une personne à la fois.

Attitude lors de l'accueil : Manière de se tenir (et par ext. Comportement) qui correspond à une certaine disposition psychologique. Manière, comportement, conduite. (Petit Robert)

Établir le lien filial : Établir le lien de parenté unissant l'enfant à son père ou à sa mère. (Petit Robert)

Gestes d'accueil : Mouvements du corps (principalement des bras, des mains, de la tête) volontaires ou involontaires, révélant un état psychologique, ou visant à exprimer, à exécuter qqch. (Petit Robert)

Lieu de l'accueil : Portion déterminée de l'espace, considérée de façon générale et abstraite. Endroit, position. (Petit Robert)

Paroles d'accueil : Expression verbale de la pensée. Mots, expressions, discours, propos. (Petit Robert)

INFORMATION

Activités parascolaires : Activités extrascolaires facultatives, plus ou moins reliées aux programmes d'études, offertes par l'établissement scolaire afin de promouvoir et de développer les intérêts diversifiés des élèves. (Dictionnaire actuel)

Code disciplinaire : Ensemble de règles de conduite, établies en vue de maintenir l'ordre et le déroulement normal des activités dans une classe ou dans un établissement d'enseignement. (Dictionnaire actuel, voir *discipline*)

Collaboration ou partenariat école-famille : Selon le modèle d'Epstein (2001) qui comprend six catégories d'activités : soutien au rôle parental, diversification de la communication, participation des parents à la vie de l'école, soutien aux parents pour l'aide au travail scolaire à la maison, engagement des parents dans la prise de décision et collaboration avec la communauté.

Communication école-famille : Obligations de base des écoles apparaissant au régime pédagogique de fournir différents renseignements et documents, tels les règles générales de l'école et son calendrier d'activités, renseignements sur les programmes d'études et le cheminement scolaire de l'enfant. Les modes de communication sont variés : entretiens téléphoniques, rencontres individuelles et collectives et communications écrites. Les moyens, diversifiés : portfolio, journal de bord, mémos/communiqués, agenda scolaire (voir chapitre 5 du Cadre de référence, *Les communications aux parents et aux élèves* p.35 à 38).

Curriculum : Ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif, global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation. (Dictionnaire Actuel)

Déroulement d'une journée : Enchaînement d'activités scolaires, pédagogiques, disciplinaires et récréatives à l'intérieur d'une journée de classe.

Des informations sur l'enseignante : L'enseignante se présente en communiquant aux parents des renseignements sur sa personne.

Devoirs et leçons : Tâche à réaliser et matière donnée à apprendre aux élèves en vue d'une classe ou d'un cours ultérieur. (Dictionnaire actuel)

Le bulletin et les évaluations : Le *bulletin* est un outil de communication renseignant le parent et l'élève sur la progression des apprentissages. Il contient diverses informations prescrites par le régime pédagogique (voir D. 73-90, a. 40.), entre autres, l'appréciation du développement de l'élève. L'*évaluation* est le processus qui consiste à recueillir, à analyser et à interpréter des données relatives à l'atteinte des objectifs d'apprentissage déterminés dans le programme de formation et d'éveil ainsi qu'au développement général de l'élève en vue de jugements et de décisions appropriés. (D. 73-90, a. 38. du régime pédagogique).

Les services complémentaires : Le régime pédagogique (art. 5) énumère les services qui doivent être insérés dans ces programmes. Ce sont des services : • de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative; • d'éducation aux droits et aux responsabilités; • d'animation, sur les plans sportif, culturel et social; • de soutien à l'utilisation des ressources documentaires de la bibliothèque scolaire; • d'information et d'orientation scolaires et professionnelles; • de psychologie; • de psychoéducation; • d'éducation spécialisée; • d'orthopédagogie; • d'orthophonie; • de santé et de services sociaux; • d'animation spirituelle et d'engagement communautaire.

Organisation générale de la classe : fonctionnement de la classe au sens large, englobant l'aménagement de la classe, le déroulement des activités, le système de valeurs, la gestion des comportements, le partage des responsabilités et les communications aux parents à l'égard du cheminement de l'élève.

Projet de classe : Démarche pédagogique, souvent interdisciplinaire, proposant aux élèves ou à un groupe d'élèves des situations d'apprentissage ouvertes et concrètes.

Réforme : Le renouveau pédagogique, conçu et mis en œuvre par des enseignants, des membres de directions d'école, des conseillers, des professionnels de l'éducation et des universitaires, est approuvé par le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Il s'appuie sur les plus récentes recherches en éducation, et représente, certes, un changement majeur dans la façon de concevoir l'éducation des jeunes. L'objectif de ce changement, devenu nécessaire, est de favoriser la réussite des élèves. (MELS)

INFORMATION ET ORDRE DU JOUR

Ordre du jour : Liste des questions à étudier au cours d'une réunion (Multidictionnaire, 1996).

INFORMATION ET AIDE-MÉMOIRE

Aide- mémoire : Résumé (Mutlidictionnaire, 1996).

ÉCHANGES

Discussions collectives : Période d'échange entre l'enseignante et l'ensemble des parents sur des sujets proposés par les parents et/ou l'enseignante.

Discussions privées : Entretien en particulier où le parent peut poser des questions, partager une opinion ou examiner un sujet avec l'enseignante.

Période de questions : Temps consacré aux demandes que les parents peuvent adresser à l'enseignante en vue d'obtenir de nouvelles informations ou de clarifier certains sujets.

ATTITUDES ET COMPORTEMENTS

Qualités personnelles : Éléments de la nature d'un être, manière d'être. (Petit Robert)
Ouverture, empathie, authenticité, douceur, rigueur, amour des enfants en sont des exemples. Sont associées au savoir-être.

Qualités professionnelles : Aptitude, capacité de la personne relatives au métier, à la profession. (Petit Robert) Donner des explications claires, des outils d'interventions efficaces aux parents, exercer un suivi régulier en sont des exemples. Sont associées au savoir et au savoir-faire.

Références

Éditeur officiel du Québec (2000) *Le régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire*. Gouvernement du Québec.

Legendre Renald (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin éditeur ltée et Éditions ESKA. (1 500 pages)

Ministère de l'éducation (2002). *Cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.

Petit Robert 1 (1992), *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Les Dictionnaires ROBERT-CANADA S.C.C., Montréal, Canada. (2 200 pages)

Villers, Marie-Éva (1996), *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*, Québec-Amérique (1325 pages)